

RENÉ SIMONATO SANT'ANA

**ROUSSEAU E A ARTE DE BUSCA DA CONSCIÊNCIA PLENA**  
**Movimentos sobre a Filosofia da Ação e Educação:**  
**críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana.**

Trabalho de Dissertação elaborado para conclusão  
Mestrado PPGE/UFPR  
Linha de Pesquisa: Saberes, Cultura e Práticas Escolares

Orientação: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA  
2006

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

### **ROUSSEAU E A ARTE DE BUSCA DA CONSCIÊNCIA PLENA.**

**Movimentos sobre a Filosofia da Ação e Educação:  
críticas e razões sobre a prática do viver e da formação humana.**

Por

**RENÉ SIMONATO SANT'ANA**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa Saberes, Cultura e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPR, como requisito à obtenção do título de mestre, sob avaliação da seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Milton Meira do Nascimento

Departamento de Filosofia, USP

Prof<sup>a</sup>. Dra. Natalia Naruyama

Departamento de Filosofia, UFPR

Prof<sup>a</sup> Dra. Helga Loos

Departamento de Educação, UFPR

Suplente:

Profa. Dra. Tânia Braga

Departamento de Educação, UFPR

Orientador:

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

Departamento de Educação, UFPR

***Curitiba, 04 de agosto de 2006***

Aos  
*meus filhos:*  
*Virgínia,*  
*Ronaldo e*  
*Renata.*

## AGRADECIMENTOS

*Para que este trabalho viesse à luz, chegasse ao seu término e à possibilidade do olhar, outras luzes foram necessárias e outros olhos me guiaram no caminho da organização e configuração do seu conteúdo, de sua linguagem e de sua produção em geral.*

*Meu muito obrigado a todos. São professores, amigos e familiares: são tantos que poderia esquecer algum nome; injustiça que não gostaria de cometer. Para mim essas contribuições têm um significado todo especial, pois fortaleceu a minha fé no trabalho em prol da humanidade e na dimensão do meu próprio Ser. Poder estar ao lado e conviver com tanto apoio na execução deste projeto me faz crer cada vez mais nos motivos que me levaram a me debruçar por essa tarefa tão árdua mas tão recompensadora.*

*De todos, um especial agradecimento ao meu orientador, amigo e professor, Geraldo, sem o qual não poderia entender a dimensão de tal entrega à Educação.*

***Sal da Terra e Luz do mundo***

*Vós sois o sal da terra. Se o sal perde o sabor, com que lhe será restituído o sabor? Para nada mais serve senão para ser lançado fora e calcado pelos homens.*

*Vós sois a luz do mundo. Não se pode esconder uma cidade situada sobre uma montanha nem se acende uma luz para colocá-la debaixo do alqueire, mas sim para colocá-la sobre o candeeiro, a fim de que brilhe a todos os que estão em casa. Assim, brilhe vossa luz diante dos homens, para que vejam as vossas boas obras e glorifiquem vosso Pai que está nos céus.*

*(MATEUS 4.5; = Mc 9.50; 4.21 = Lc 14,34s).*

## SUMÁRIO

<b>SUMÁRIO</b>	vi
<b>RESUMO</b>	ix
<b>ABSTRACT</b>	x
<b>INTRODUÇÃO</b>	01

### **CAPÍTULO I**

<b>A FILOSOFIA NA AÇÃO EDUCATIVA: UM CAMINHO PARA SE INSURGIR A INTERDISCIPLINARIDADE (OU COMO SE CONSTRUIR UM NOVO MUNDO HOJE)</b>	08
PRELÚDIO: NOVOS VELHOS TEMPOS	08
1.1 EXÓRDIO: CONSCIÊNCIA	13
1.2 INVENÇÃO: EDUCAÇÃO	16
1.3 EXPOSIÇÃO: FILOSOFIA	21
1.4 AMPLIFICAÇÃO: INTERDISCIPLINARIDADE	24
1.5 PERORAÇÃO: COMO SE PRODUZIR REFERÊNCIAS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MUNDO HOJE	28
ESCÓLIO: PEQUENAS GRANDES IDÉIAS E UM DEVIDO LUGAR	29

### **CAPÍTULO II**

<b>UM PENSAMENTO COMO BASE: JEAN-JACQUES ROUSSEAU E A IDÉIA DE UMA CONSCIÊNCIA PLENA</b>	31
2.1 POR QUE ROUSSEAU	31
2.2 A VIDA DE ROUSSEAU, O GÊNIO HOMEM DE GÊNIO	40
2.2.1 O Gênio	40
2.2.2 O Homem de Gênio	44
2.3 FILOSOFIA: O IMPORTANTE CAMINHO ABERTO POR ROUSSEAU, A DESPEITO DOS HOMENS...	49
2.3.1 Uma Constatação e um Princípio	50
2.3.2 Rousseau e a Retórica: a importância da linguagem	53
2.3.3 Rousseau Romântico: a <i>delicatesse</i> para uma única unidade entre razão e emoção	63
2.3.4 Rousseau Político/Social: a questão da liberdade e o Contrato Social	69
2.3.5 Rousseau e o Paradoxo: uma questão de escala ao mundo	73
2.3.6 O Otimismo de Rousseau na Condição Humana do Homem Natural: "O Germe da Bondade Inerente aos Corações dos Homens"	78
2.3.7 A Religião Natural: o fundamento da moral	82
2.4 ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO: O EMÍLIO	92
2.4.1 Rousseau e o Desenvolvimento Natural do	

Ser Humano: a importância central da criança no ensino_____	92
2.4.2 O Remorso de Rousseau: o Ensino como técnica social, substituta da condição natural dos progenitores_____	100
2.4.3 A Arte Retórica no Emílio: a serviço de um objetivo_____	104
2.5 MAIS RETÓRICA: UMA IMPORTANTE DEFESA ÀS CRÍTICAS_____	105

### **CAPÍTULO III**

#### **O QUE INTERESSA E O QUE PODE ESTAR EM JOGO À FILOSOFIA, AO ENSINO DE FILOSOFIA E À EDUCAÇÃO (SEGUNDO UM CONCEITO DE FILOSOFIA PRÁTICA: DA IDÉIA DE PRÁTICA DA IDENTIDADE HUMANA)\_\_\_\_\_**

3.1 O CONHECIMENTO_____	123
3.1.1 Considerações a Respeito do Conhecimento e da Formação da Consciência_____	124
3.1.2 As Teorias do Conhecimento: as pedagogias da formação da consciência_____	128
3.1.3 O Instinto na Era da Razão_____	131
3.1.4 “Teoria da Luz”: a dádiva para o conhecimento_____	136
3.2 LINGUAGEM: EXPRESSÃO DA PRÁTICA E REFLEXO DO ESTADO DO ESPÍRITO NA INSTIGANTE ARTE EM BUSCA DA CONSCIÊNCIA PLENA_____	141
3.2.1 A Linguagem como Expressão da Prática da Vida: a consciência e a manipulação de si e das coisas_____	142
3.2.2 A Linguagem e o Estado do Espírito Humano: o reflexo da consciência_____	145
3.2.3 As Importantes Facetas da Linguagem_____	147
3.2.4 A Linguagem e a Educação: ensinado conteúdos, ensinando a linguagem, e vice-versa_____	150
3.3 A EDUCAÇÃO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA_____	156
3.3.1 A Educação nos Dias de Hoje_____	156
3.3.2 Transposição Didática: por onde e como se fazer o direcionamento da aprendizagem (ou A Perpetração da Educação)_____	162
3.4 A FILOSOFIA_____	167
3.4.1 A Disciplina de Filosofia_____	168
3.4.2 Apelo a uma Nova Postura Filosófica, Segundo a Exigência da Vida Prática_____	171
3.4.3 A Marginalização da Filosofia (ou o Erro na Escolha das Prioridades)_____	176
3.4.4 Ensinando Filosofia..._____	179
3.4.4.1 Uma sugestão de diretrizes para o estudo de um pensador ou de um pensamento da História da Filosofia_____	181
3.5 A AÇÃO INTERDISCIPLINAR_____	183
3.5.1 A Soma de Todas as Disciplinas: um mundo em totalidade e em atividade_____	184
3.5.2 Como Trabalhar a Filosofia com as Outras Disciplinas (ou como concretizar a interdisciplinaridade)_____	186

## **CAPÍTULO IV**

### **EXEMPLOS DE PESQUISAS QUE CONFIRMAM AS IDÉIAS PARA UMA FILOSOFIA DA AÇÃO:**

<b>NA CULTURA, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS ESCOLARES</b>	<b>194</b>
4.1 METODOLOGIA	194
4.2 EXEMPLOS NA CULTURA (SOCIEDADE)	201
4.2.1 Exploração Sexual Infantil	203
4.2.2 Qualidade de Vida no Brasil/Índice de Desenvolvimento Humano	207
4.2.3 Trabalho	210
4.2.4 Educação	213
4.2.5 Segurança	217
4.3 EXEMPLOS NOS SABERES (ACADEMIA)	221
4.3.1 “Educação e Saúde: Pilares do Desenvolvimento Humano”	222
4.3.1.1 Sobre os Pilares do Desenvolvimento Humano	224
4.3.2 “Política Prospectiva para Desenvolvimento da Cultura Democrática”	225
4.3.2.1 Sobre o Desenvolvimento da Cultura Democrática	227
4.3.3 “Estudos sobre o Conhecimento Social na Perspectiva Piagetiana”	228
4.3.3.1 Sobre o Conhecimento Social, principalmente na questão de “Noção de Lucro”	232
4.3.4 A Educação está em Jogo	234
4.4 EXEMPLOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES (NO COTIDIANO HUMANO) – OU A EFETIVAÇÃO DO PROJETO HUMANO	235
4.4.1 “Consciência Ecológica. Tecnologias no Cotidiano Escolar.”	237
4.4.2 “Cinema e Educação: uma parceria que dá certo. Um Projeto Interdisciplinar da Escola Pública”	246
4.4.3 O Caso “A Vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor!)”	253
4.5 EXPANDINDO OS CONCEITOS DA LÓGICA DAS PESQUISAS	264

## **CAPÍTULO V**

### **CONVITES À PLENITUDE**

#### **(OU COMO PARTICIPAR DA PRÁTICA DA IDENTIDADE HUMANA)**

5.1 CONVITE À HUMILDADE (APELO À CONSCIÊNCIA)	273
5.2 CONVITE AO DIÁLOGO (APELO AO RESGATE DO INSTINTO)	276
5.3 CONVITE AO PROJETO HUMANO (APELO À PACIÊNCIA DE SI)	279
5.4 CONVITE À FILOSOFIA DA AÇÃO (APELO À ATENÇÃO NO MUNDO)	281
5.5 CONVITE AO PARTICÍPIO E INTERAÇÃO DOS SABERES (APELO À INTERDISCIPLINARIDADE)	283

### **CONCLUSÃO**

### **REFERÊNCIAS**

## **ANEXO**

PROJETO FAZENDO ESCOLA	299
------------------------	-----



## RESUMO

Este estudo propõe que uma das dimensões da Educação seja a Filosofia e que o ensino no processo educativo mantenha um vínculo com a aprendizagem pensada em uma totalidade única, a interdisciplinaridade. Segue, para tanto, um caminho através da linguagem, a qual é mensurada como a criação e a possibilidade de formação da realidade humana. E elege o pensador Jean-Jacques Rousseau e a retórica para poder desenvolver e configurar a magnitude das interconexões existentes entre o pensamento, a instituição das idéias, a articulação do conhecimento, as verdades e a edificação dessa realidade humana. Procura desenvolver um discurso eficaz à consciência dos homens para repensarem a sociedade humana: no desenvolvimento dos seus indivíduos constituintes, na educação enquanto meio dessa formação, na filosofia como agente reflexivo da ação e na participação conseqüente do mundo. Para tanto, o percurso realizado se articula, passo-a-passo, como método, nas paridades existentes entre o discurso retórico, que é inspirado, principalmente, nos exemplos de Cícero (exórdio, invenção, exposição, amplificação e peroração); os movimentos da vida humana (nascimento, cognoscência, livre-arbítrio, experiências de vida e a busca da consciência plena); os fatos da existência de um mundo (a luz, os fenômenos, o *logos*, a natureza, a ação); e os valores humanos (amizade, honestidade, justiça, respeito e solidariedade). Essa similitude se organiza na disposição dos cinco capítulos e também internamente, como uma interconexão que forma uma totalidade harmoniosa, como, com igual sinonímia, o homem pode se articular com sua própria espécie (internamente) e com o mundo (nas disposições e nos acidentes do mundo).

*Palavras-chave:* consciência, linguagem, educação, filosofia, humanidade, interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This study proposes that one of the dimensions of the Education is the Philosophy and that the teaching in the educational process maintains a link with the learning thought in its only totality, the interdisciplinary. It proceeds, in such a way through the language, which is measured as the creation and the possibility of formation of the human reality. This is dimensioned like the creation and the possibility of the human reality formation. It chooses the thinker Jean-Jacques Rousseau and the rhetoric to develop and configure the magnitude of the existing interconnections between the thought, the institution of ideas, the articulation of knowledge, the truths and construction of this human reality. Search to develop an efficient speech to men's conscience to rethink the human society: in their constituent individuals' development, in the education while half of this formation, in the philosophy as reflexive agent of the action and in the consequent participation of the World. Therefore, the accomplished course articulates, step by step, as a method, in the existent similarities among the rhetorical speech, that it is inspired, mainly, in Cicero's examples (exordium, invention, exhibition, amplification and peroration); the movements of the human life (birth, cognizance, free will, life experiences and the search of the full conscience); the facts of the existence of a World (the light, the phenomena, the logos, the nature, the action); and the human values (friendship, honesty, justice, respect and solidarity). That similarity is organized in the disposition of the five chapters and also internally, as an interconnection that forms a harmonious totality, as, with equal synonymy, the Man can pronounce with his own species (internally) and with the World (in dispositions and in accidents of the World).

*Key-words:* conscience, language, education, philosophy, humanity, interdisciplinary.

## INTRODUÇÃO

*Serei feliz se, com meus progressos sobre mim mesmo, aprender a sair da vida não melhor, pois isso não é possível, mas mais virtuoso do que quando entrei.*  
(ROUSSEAU)

Qual o papel da disciplina de Filosofia no ensino e na ação educativa da formação humana? Promover a discussão desta questão é, basicamente, a proposta deste trabalho. Mas a resposta, propriamente dita, deve ser encontrada nas ações da prática da identidade humana. Qual seria essa identidade?

A identidade maior do ser humano é o pensamento. Essa insígnia se processa e tem amparo numa consciência. Já esta consciência se forma e se desenvolve a partir de um mundo posto, tanto, geneticamente, da natureza, quanto das próprias particularidades dos homens. E, quanto mais apurada esta consciência (mais bem constituída), melhor e mais perfeitamente acurado será o pensamento que dali se oriunda. Daí, surgir a vontade e a necessidade natural de conhecer, de incrementar o máximo possível a consciência. Desse caminho lógico, pressuposto do exercício da autonomia humana, surge, então, o amor à sabedoria: a Filosofia.

Evidentemente, não só a Filosofia aparece, mas, enquanto os homens ansiarem pelo saber, ela não poderá deixar de estar ao lado destes. Não haverá sentido deslocá-la da vida humana, pois esta é a idéia mestra da própria concepção de conhecimento latente nas mentes hominais: “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (ARISTÓTELES, 1987, p.131). Todavia saber não é somente ter informações (dados) à disposição, saber é poder transmitir conhecimento, é “conseguir” usar as informações, ou seja, determinar os diferentes limites e atribuições sobre o que é verdadeiro ou falso, numa palavra, saber é operar a razão; logo, todos os homens, por natureza, tendem ao uso da razão. Por conseguinte, porque a mãe de todas as matérias de interesse de conhecimento humano.

Destarte, jamais se poderá perder de vista a idéia primordial da Filosofia: exercer e executar os meandros do intelecto humano na busca e no entendimento do conhecimento, plenificando, o máximo possível em sua hominalidade, a consciência. Perder este sentido da Filosofia na vida humana é pôr água abaixo todo o legado tão característico e fascinante que a natureza

arquitetou ao ser humano. Numa só palavra, buscar conhecimento sem amor ao conhecimento<sup>1</sup> é querer ter humanidade sem ter paixões. E não ter paixões é não ter rédeas para se guiar no mundo; estas são o bussolar humanístico dentro da natureza.

Outrossim, então, é mister resgatar e continuar a trilha da verdadeira Filosofia. Que é também a de reagrupar a totalidade do sentido da vida humana – reincorporar o corpo e a alma; o homem e a natureza: “Apressa-te pois para o objetivo; dize adeus às esperanças vãs, acorre em tua própria ajuda se te lembras de ti mesmo (*sautoi boethei ei ti soi meleî sautou*), enquanto é ainda possível”<sup>2</sup>.

Segue-se disto concluir-se a importância capital da Filosofia, e, também, o valor dela per si mesma, ou seja, da Filosofia ao amor à hominalidade (a condição de saber que se almeja enquanto homem). Por isso, fazer Filosofia é tomar a si próprio como objeto de conhecimento, já que está, neste ato, a possibilidade de transformar, corrigir, purificar e promover a própria salvação.

Então, da observação primeira do que se é, o homem descobriu e inventou a Filosofia. Promoveu-se, com isso, a escalada da vida humana; sentida ser a correta pelos meandros que a natureza infundiu a esta espécie. Logo, percebe-se, nada ocorre por acaso. Tudo é fruto da sensibilidade e da natureza iluminada e adquirida do mundo. Este é o “sal da terra”: a razão da sensibilidade e a emoção da razão. Expressar-se nesta realidade é conhecer o que é verdadeiramente viver.

Mas como operar este tempero do mundo? Como aplicá-lo às coisas? Por exemplo, o que a Filosofia, esse desejo humano pelo saber, tem exatamente a ver com isso? Como praticar a vontade vital de se sentir esse condimento? Como expressar e perpetrar livremente a vida nesta realidade? Qual o papel da Educação neste encadeamento do homem com o mundo?

Basicamente, essas questões se resumem num único mote: a formação da consciência humana (ou espírito humano; ou alma humana; ou, ainda, natureza humana). São os pontos mais essenciais que envolvem e promovem a instigante arte em busca da consciência plena.

---

<sup>1</sup> Ou seja, buscar saber sem se ter “amor à sabedoria” (=Filosofia), ou, ainda, fazer ciência sem fundamentação filosófica.

<sup>2</sup> MARCO AURÉLIO. *Pensées*, III, 14. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**, p. 52. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

Esta é a realidade humana. Esta é a realidade em que se pode dizer que a “natureza fez o homem feliz e bom”. Contudo grandes obstáculos surgem no caminho para se efetivar esta inata existência ao ser humano.

Por isso, refletir sobre essa condição humana; interpretar as categorias da sensibilidade, da razão e da realidade humana e do mundo; e buscar promover sugestões (ações de boa vontade) para “limpar” o caminho rumo a essa tal “consciência plena” é o objetivo central deste trabalho.

Antes de expor os momentos do texto que discutem o que se põe em discussão, é preciso “entregar”, revelar, ao leitor a estratégia que envolve todo o conjunto da obra; que é a busca de uma sintonia com a interpretação e da representação das categorias da sensibilidade, da razão e da realidade humana e do mundo. E como, neste caso, o que “cintila” mais é a questão da interpretação, dar-se-á uma prioridade especial à linguagem, colocando-a em evidência e em analogia às questões que envolvem a sensibilidade, a razão, os homens e a natureza, ou seja, a existência e a realidade de forma geral.

A linguagem a ser considerada será a que foi prontificada nos primeiros estudos a seu respeito, por entender que neste primeiro momento adveio da intuição, como compreensão primária e fundamental. Respeitar-se-á a pureza da intuição dessa primeira percepção e codificá-la aos intentos deste estudo. Desta feita, a linguagem será, em certa medida, sinônimo de realidade, como fora para os gregos. A sua forma será a arte retórica, como meio unívoco de representar o movimento das articulações existentes na sensibilidade, na razão, na vida humana e na totalidade do mundo; como fora a interpretação do *logos* para os gregos.

Das diversas possibilidades de técnicas da arte retórica, a que aqui será preferida é a que foi mais amplamente difundida pelo orador romano Cícero. Isto, por se considerar que pelas mãos deste esta arte recebeu a sua mais bem apurada forma e utilização, o que será grandemente importante aos anseios que aqui se promulgam. Esta técnica, resumindo, é composta de cinco partes conseqüentes e que indicam o caminho para a interpretação da totalidade de um argumento: exórdio, invenção, exposição, amplificação e peroração.

Para interpretação, então, dos diversos movimentos compreendidos dentro deste projeto, é pedido ao leitor que pense a estratégia dentro das seguintes premissas expressas no quadro a seguir:

RETÓRICA	<b>Exórdio</b>	<b>Invenção</b>	<b>Exposição</b>	<b>Amplificação</b>	<b>Peroração</b>
<b>Para interpretação do movimento da vida humana (Consciência)</b>	Sua consciência “nasce”, e sua vida começa enquanto homem, quando as emoções começam a aflorar.	Inicia-se, a partir daí, a formação do homem cognoscente, no qual a atenção se desperta aos fatos importantes da vida na criação do conhecimento.	Escolhas são feitas e se começa a viver como adulto: é hora de entender o que é de fato importante para se expor ao jogo da vida. É o livre-arbítrio que está em jogo.	A confrontação se faz: ao viver o homem participará de exemplos que confirmarão – ou não – o seu entendimento do mundo, o que acreditou estar realmente em jogo em sua existência.	O homem em sua fase mais experiente torna-se mais zeloso com os costumes, com a moral, com a ordem do mundo. Aprendeu o que, de fato, é relevante nesta vida e se preocupa ao máximo em indicar isto aos demais – a famosa “chatices” dos mais velhos...
<b>Para interpretação do movimento de um texto ou discurso (Linguagem)</b>	A técnica sugere que o tema em questão seja apresentado de maneira a causar uma reação emotiva no ouvinte. Prepará-lo ao que vem.	Devem-se apresentar os fatos de importância ao ponto em ação, sempre buscando despertar a atenção pretendida.	É preciso defender uma tese, narrar o que está em jogo.	É necessário buscar exemplos, tirados de outros fatos, que confirmem o que foi exposto; além de se explanarem (amplificarem) as particularidades do texto.	É feito o convite para se partilharem as opiniões e a posição a respeito do que foi articulado.
<b>Para interpretação dos valores humanos a se ressaltar (Educação/ Humanização)</b>	Amizade: conforme o latim <i>amicitia</i> , sugere que se estabeleça “afeição, simpatia, aliança, pacto”, entre as pessoas, entre as idéias.	Honestidade: falar e defender a verdade apesar dos riscos e consequências que ela possa trazer. E, assim, conquistar a confiança de todos. Derivação do latim <i>honor</i> : “bom conceito junto à sociedade”.	Justiça: do latim <i>justitia</i> : “equidade, exatidão”. É a ação de bem “encaixar” as verdades, desde os pequenos aos mais importantes detalhes.	Respeito: do latim <i>respectu</i> : “ato de olhar para trás”. Verificar, no que já ocorreu, os exemplos que levam o ouvinte ao sentimento de dar atenção, a ter consideração, admiração: respeito.	Solidariedade: vem do radical latino <i>solid</i> : “sólido, firme, resistente”, por isso é o sentimento comumente associado a união e fraternidade, conforme melhor definição de solidariedade: amor à humanidade, que é o que faz todos se unirem em prol de uma causa..
<b>Para interpretação do nascimento da reflexão (Filosofia)</b>	Sensibilização:  Quem sou?	Observação:  Por que estou aqui?	Raciocínio:  Para onde vou?	Informação:  O que acontece pela, na, da e com a experiência da vida?	Síntese Total (conhecimento construído):  Qual o sentido da vida?
<b>Para interpretação do movimento da totalidade do mundo (Interdisciplinaridade)</b>	O primeiro movimento: fez-se a luz. Com essa reação, o homem pode sentir o mundo, pode se emocionar.	Se a luz é “boa”, pode-se conhecer. É possível, assim, criar e inventar nas coisas do mundo. As necessidades da vida podem ser atendidas. A vida poderá ter a atenção pretendida. Inventou-se o ‘dia para viver’ e a ‘noite para sofrer’: eis os fatos (referencialmente ao livro do Gênesis), ou seja, há tarefas a cumprir na vida.	Fez-se um firmamento, a realidade. Como foi possível conhecer, agora é possível entender o que se conhece. É possível expor e comunicar o que está em jogo na verdade da vida, na realidade que se vive.	Produziu-se a Terra. A soma de tudo o que se pode conhecer é a Natureza. Na amplificação maior do mundo, na e somente na ação de toda a sua totalidade, poder-se-á confirmar tudo o que o conhecimento puder expor.	Colocar no mais alto grau, no melhor uso, o aproveitamento do conhecimento alcançado. A participação do saber por todos é o melhor convite, a grande dádiva que o mundo pode conceder ao homem.

E, de forma geral, essas três possibilidades permeiam-se também pelos movimentos da sensibilidade e da razão. Então, é dentro de toda essa perspectiva que se articula e se define o produto da empreitada deste trabalho.

O capítulo I, “A Filosofia na Educação: um caminho para se insurgir a interdisciplinaridade (Ou Como se Construir um Novo Mundo Hoje)”, tem a intenção de questionar e se insurgir contra os grandes obstáculos que aparecem no caminho para se efetivar a devida existência ao ser humano; como texto constituinte do todo da obra, quer incitar a consciência, a curiosidade e a vontade do leitor em acompanhar a reflexão proposta como relevante, conforme pode ser contemplado indicadamente desde o título.

Já a articulação estratégica interna do tomo segue as mesmas características indicadas nas três conjecturas aqui configuradas da retórica, que recoloca ao leitor como pertinente a questão tão debatida nos primórdios da Filosofia sobre o Um e o Múltiplo: do exórdio à peroração se questionando se, de fato, reflexionando-se das partes ao todo do espírito humano, se no fundo, no sentido de representação se, em uma certa medida, as partes são iguais entre si e, de uma forma ou de outra, igualmente ao todo.

O Capítulo II, “Um Pensamento Como Base: Jean-Jacques Rousseau e a Idéia de Uma Consciência Plena”, questiona e propõe – já que há entraves à premissa de que a “natureza fez o homem feliz e bom” – um ponto de partida para realinhar o homem na arte de busca da consciência plena”. A escolha é Rousseau, protagonista da constatação “a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”, que denunciou o descaminho dos homens e buscou filtrar o melhor caminho para a re-elevação do espírito.

O funcionamento interior deste segmento da obra também segue os modelos retóricos da estratégia requerida. Por este autor, argüir-se-ão os fatos que supostamente “destroem” a formação da consciência humana fundamental, procurando desvelar todos os aspectos que promulgam o perambular do espírito entre o “dia” e a “noite”. Busca-se, com isso, despertar a atenção pretendida de se questionar o uso que se está fazendo do conhecimento.

Nesta mesma estratégia se busca interrogar sobre a escolha de uma “ponte” (uma base) para transferir a consciência presa à categoria sócio-econômico-cultural (desvirtuada e miserável) para uma consciência livre,

instintiva e singelamente natural (boa e justa). Esta “ponte” precisa, então, ter uma base sólida e bem constituída para poder suportar essa brusca passagem de forma conveniente; tal qual a engenharia que deve sustentar a construção de uma ponte, que transporta e comunica os pontos entre a fragmentação insular à totalidade continental. Desta feita, essa “engenharia” deve ater-se a todas as possíveis contingências que podem ser impostas a tal construção. Como no caso da ponte, onde se deve pensar no peso da estrutura, nos abalos geológicos, nos refluxos das marés, na força do vento, na corrosão dos materiais, etc., a constituição dessa “ponte” precisa se precaver contra todos os ataques e abalos que possa vir a sofrer – todo tipo de críticas, pressões institucionais, desprezo ideológico, preconceito acadêmico, artimanhas políticas, etc., ou seja, basicamente, dos pecados humanos.

Enfim, o que interessa aventurar-se a responder é se esta base pode oferecer essa passagem de consciências...

O Capítulo III, “O Que Interessa e o Que Pode Estar em Jogo à Filosofia, ao Ensino e à Educação (Segundo um Conceito de Filosofia Prática – Da idéia de Prática da Identidade Humana)”, intenta observar tudo o que pode ser considerado relevante, tudo o que está em jogo, referencialmente à tese de que a identidade maior do homem é o pensamento e o desejo de conhecimento (premissa indispensável ao movimento de se pensar). Colocar-se-ão em questão os pontos cardeais que principiam a realidade que cerca esta “coisa pensante”, que é o homem: a consciência, a linguagem, a Educação, a Filosofia, e, por fim, a articulação interdisciplinar dos saberes.

Na estrutura subjetiva do tópico funcionarão, novamente, os princípios da retórica, promovendo-se uma sugestionada articulação à concretização de uma tão sonhada prodigiosa realidade da vida humana. Enfim, refletir sobre a questão: o que o homem é e o que pode ser, considerando-se sua inerência ao mundo e seu livre-arbítrio?

O Capítulo IV, “Exemplos (Pesquisas) que Confirmam as Idéias para uma Filosofia Prática: na Cultura, nos Saberes e nas Práticas Escolares”, procura comprovar as teses e premissas absorvidas para a composição do projeto total da obra.

Na composição particular, desta divisão do trabalho, almejar-se-á esmiuçar as peculiaridades da vida cognoscente humana, com exemplos



científicos dentro de uma metodologia que atenda os objetivos dessa dissertação, a qual se promove como trabalho final de mestrado dentro da Linha do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, intitulada “Saberes, Cultura e Práticas Escolares”. O nome da Linha conduzirá, conforme a estratégia retórica que impregna todos os momentos do trabalho, os tópicos do capítulo, culminando com as pesquisas de campo próprias executadas durante a trajetória do curso que envolve o programa.

Espera-se, com isso, a autorização do leitor na aquiescência da procedência das idéias apresentadas.

Eis o que o Capítulo V, “Convites à Plenitude (Ou Como Participar da Prática da Identidade Humana)”, pretende instar.

Para isso, no seu interior, incrementar-se-á a importância da Educação no projeto da vida da comunidade dos homens... Acurar-se-á peremptoriamente a necessidade do resgate dos conceitos instintivos da raça humana... Verificar-se-ão superficialmente as possibilidades disponíveis na atual contingência da sociedade para efetivar as idéias deiscentes deste trabalho. Apelar-se-á ao resgate de um papel mais efetivo da Filosofia dentro deste contexto anunciado pelo trabalho...

E, por fim, espera-se que aqui se tenha trabalhado em prol de coisas dignas do orgulho e do júbilo que o Ser Humano sente em ser humano.

## CAPÍTULO I

### A FILOSOFIA NA AÇÃO EDUCATIVA: UM CAMINHO PARA SE INSURGIR A INTERDISCIPLINARIDADE (OU COMO SE CONSTRUIR UM NOVO MUNDO HOJE)

*Ó deuses!  
Que maior prazer poderia haver no mundo do que este,  
proporcionar ao homem reformar seus costumes?*  
(SÓFOCLES)

Em tempos em que se vêem, por toda parte do mundo, manifestações de interrogação quanto ao sentido humano de existência, um tema se faz necessariamente presente: o ensino (dessa existência), a Educação.

Novos velhos tempos são evocados: como uma dialética, tentar-se-á propor, mais uma vez, o que por certo já o foi inúmeras outras vezes: que uma das dimensões da Educação seja a Filosofia. Resgatar e renovar os processos primeiros da idéia de desenvolvimento e formação humana: que o ensino no processo educativo escolar mantenha um vínculo não só com os ideários sociais, como formação de profissionais (mão-de-obra do mercado de trabalho), mas também com a aprendizagem da inserção humana no mundo (produto do meio natural e com tendências maiores do que as ciências fragmentárias do mundo, como a economia; espírito com princípios bons e justos). Tudo isso pensando em convergir os diversos interesses do conhecimento humano (as ciências) de forma interdisciplinar: em um movimento de totalidade única.

Como é possível se pensar esta perspectiva? Que afinidades se podem estabelecer entre o Ensino, a Filosofia, e, também, entre uma Linguagem Argumentativa, a Consciência e a Interdisciplinaridade? Uma análise condizente e clara dos fatos envolvidos nas relações do conhecimento da humanidade com o mundo que a cerca é o caminho que se vê como referência para o educador de hoje instituir coerentemente o percurso formador do indivíduo aluno. Mostrar indicativos da possibilidade de tais análises é a sugestão de resposta às interrogações que aqui se abrem.

Hoje, diferentemente da maior parte da história, diante de uma consciência exigida (ou que deveria sê-lo) pela democracia, há um grande público a ser ensinado. É um grande público onde poucos sabem que a

Filosofia constitui uma disciplina que não é, de forma alguma, tão tola. Talvez, alguns digam, seja mesmo a intenção de certas forças no poder que assim o seja: que não haja nessa grande massa uma reflexão sistemática, que a Filosofia poderia incutir; deixando e forçando que esta disciplina se mantenha marginalizada.

Fala-se exaustivamente nestes dias em globalização. Este termo por certo se remete a um mundo totalizado, por mais que se enfoque economicamente a idéia. Pensar, verdadeiramente, uma totalização do mundo exigirá uma consciência cada vez mais interdisciplinar, principalmente na Educação. Há de se consertarem os problemas que a fragmentação exacerbada imposta pela ciência contemporânea impôs à consciência e à realidade humanas.

Deixado de lado, também, encontra-se atualmente, dentro do Ensino, o aprimoramento de uma Linguagem Argumentativa. O que seria essa “linguagem argumentativa”? Nada mais, nada menos, do que fornecer ferramentas para que se possam discernir os poderes da linguagem, ou seja, entender a realidade. Uma tal linguagem foi o alicerce que a sociedade ocidental necessitou para poder fazer vir à luz mudanças importantes, que até hoje permanecem. Nesta base, uma certa forma de democratização surgiu, conduziu a sociedade a uma nova forma de suscitar os conflitos de interesses. Até então, era a violência e o face a face. Depois disso, e com isso, viu-se a força física poder ser substituída pela força do simbólico: a linguagem argumentativa poderia eliminar as injustiças, fazendo o bom senso prevalecer.

Este simbólico, a força que tem a palavra, pode muito bem hoje se referir ao artigo de jornal, à crítica de arte, aos sites da Internet, aos programas de radiodifusão e televisão, aos slogans políticos, aos anúncios publicitários, etc. Todos exemplos de sistemas lingüísticos que remetem a discursos de convencimento de uma opinião. Faz-se necessário, então, uma ciência, uma disciplina educacional, nesse mundo contemporâneo, que suscite uma reflexão sistemática sobre os poderes da linguagem, pois, se a escola ensina a decifrar palavras, a traçar suas letras, não ensina, verdadeiramente, a ler os discursos que se ouve a todo redor.

Por muito tempo, houve uma disciplina que foi tratada como uma verdadeira ciência entre aqueles que trabalharam arduamente para se fazer

presente na espécie humana o poder da verdadeira razão: a retórica. Na verdade, esta disciplina jamais foi abandonada ao longo da história. O que se modificou, segundo as épocas, foram seus estatutos ou objetos, ou seja, houve uma oscilação entre uma concepção formalista e uma concepção social. Porém, no século XX, isso praticamente deixou de existir, pois diante de tantas novas disciplinas impostas pela nova ciência, ela se esvaziou parcialmente de sua substância, já que a retórica prima pela idéia de um mundo conectado e que pode ser modificado por cada uma das partes que fazem parte deste. Um mundo estudado ponto a ponto não pode suportar esta totalidade.

Outro ponto a ser considerado sobre a retórica é o fato de sobreviver melhor enquanto arte argumentativa nos períodos de maior democracia. Isso se explica, pois somente em um mundo com uma referência de justiça, como a democracia, em que prevalece o pluralismo, pode correr livremente o debate e as possibilidades acerca deste. Quando encurralada, sem a liberdade que oferece a democracia, a retórica fica reduzida a não ser mais que uma mera formalidade estética. Com a ditadura da nova ciência, com as ditaduras latino-americanas, com a ditadura no Brasil, com as diversas ditaduras espalhadas pelo globo, além de diversas guerras que tinham como pano de fundo mais ditaduras; o século XX, de maneira espetacular, afugentou a retórica quase que definitivamente.

Assim, quase que pelos mesmos motivos, os grandes conceitos a que se dará atenção na abrangência deste trabalho – a consciência, a educação, a filosofia, a interdisciplinaridade, e a linguagem argumentativa e unificadora que as constitui – perderam a importância fundamental na formação do ser humano, enquanto ser cognoscente<sup>3</sup>. Pondo-se à luz, então, a importância do conhecimento para o ser humano, pode-se dizer que estes termos são equivalentes, quase uma sinonímia, para a razão humana.

Desta forma, além do fim almejado neste trabalho – o resgate dos grandes conceitos citados anteriormente – buscar-se-á ilustrar, neste capítulo,

---

<sup>3</sup> O sujeito cognoscente, aqui entendido como aquele que se constitui ao transformar em objeto de pensamento as ferramentas simbólicas produzidas no mundo, para, então, utilizá-las como ferramentas de idéias e transformar o mundo real. Trata-se de um sujeito cujo ato de conhecer envolve valores e intenções, vinculados a uma consciência e sujeito a um inconsciente (mundo), e que se faz enquanto identidade ao construir significados para si mesmo e para a totalidade ao seu redor. Assim, para o homem cognoscente, nada de mais humano que o conhecimento: apetece-lhe conhecer tudo e cada vez mais, já que, assim, sua identidade é cada vez mais nítida e sua existência, então, significativa.

a proposta de pensamento em totalidade através de uma exposição confirmada numa espécie de paródia, ou talvez paráfrase, a uma das possibilidades de técnica do discurso de uma linguagem argumentativa: a retórica<sup>4</sup>. Espera-se, nesta, poder colocar a provocação de que qualquer uma das técnicas dos “grandes conceitos” em jogo poderá, em certa medida, definir os demais.

O grande orador romano Cícero<sup>5</sup> (entre tantos outros) baseava seus discursos na técnica de construção dividida em cinco partes: exórdio, invenção, exposição, amplificação e peroração. Para este objetivo de tropo se nomeou cada um dos próximos tópicos deste capítulo com essas divisões de elaboração retórica, buscando com isso mostrar que a totalidade de um pensamento (qualquer que seja), como o retórico, por exemplo, funciona sempre em uma mesma perspectiva: a humana.

No **exórdio**, a técnica sugere que o tema em questão seja apresentado de maneira a causar uma reação emotiva no ouvinte, que se pode ser vista em qualquer indivíduo como a consciência apreendida no momento de contato com algo que o faça refletir. Eis o motivo do tópico primeiro.

Pela **invenção**, devem-se apresentar os fatos de importância ao ponto em ação, sempre buscando despertar a atenção pretendida. Nada merece mais atenção, hoje e sempre, do que a Educação.

Com a **exposição**, é preciso se defender uma tese, narrar o que se está em jogo. A construção da situação atual da Filosofia na Educação – tanto na questão do seu ensino (disseminação), quanto na sua institucionalização

---

<sup>4</sup> Ficando, então, mais um resgate a se pensar para a Educação: o discurso retórico, pensado na excelência do conceito, o que se tratará mais detidamente nos Capítulos II e III.

<sup>5</sup> **Marco Túlio Cícero** (106-43): Cícero foi o melhor representante do ensino humanista, uma espécie de educação de caráter universal, humanística, supranacional. O seu ideal educativo teria um sentido cosmopolita, universal.

De família de ordem equestre, nasceu em Arpino e viveu no período republicano. Estudou em Atenas e Rodes e teve uma carreira política brilhante em que foi questor, edil e cônsul. Neste último cargo, destacou-se por se opor a Catilina, que queria derrubar o governo e saquear Roma, e, por aconselhar o senado a votar pela morte do conjurado, foi apelidado de “Pai da Pátria”. A sua honestidade era reconhecida nesta época em que as províncias eram pilhadas e saqueadas. Foi decapitado em Fórmias.

Como escritor, Cícero é a suprema expressão do gênio latino influenciado pelo gênio grego. Os seus tratados filosóficos, ao mesmo tempo em que são monumentos históricos, são modelos de eloquência. Como escrito, produziu muito e entre as suas numerosas obras contam-se, entre outras, *Pro Quinctio*, *Pro Sexto Roscio Amerino*, *Pro Tullio*, *Verrinas*, *In Catilinam*, *In M. Antonium orationum Philippicarum*, *De Inventione*, *De Oratore*, *Partitiones oratoriae*, *Brutus*, *Orator*, *De republica*, *De Legibus*, *Paradoxa Stoicorum*, *Academia*, *De finibus bonorum et malorum*, *Tusculanae Disputationes*, *De natura deorum*, *De senectute*, *De amicitia*, *De officiis*.

(contexto da importância da disciplina na escola, comparativamente às outras disciplinas) – é o ponto nevrál da tese aqui exposta.

Já na **amplificação**, é necessário buscar exemplos, tirados de outros fatos, que confirmem o que foi exposto; além de se explanarem (amplificarem) as particularidades do texto. A interdisciplinaridade amplifica a idéia defendida aqui para a Educação e exemplifica (atualiza) a expectativa criada pelo homem através da Filosofia desde os primórdios de sua intelectualidade.

Finalmente, na **peroração**, é feito o convite para se partilharem as opiniões e a posição a respeito do que foi articulado. Pode-se promulgar isso quando se almeja construir um novo mundo hoje.

Destarte, todos os fins da realidade do homem banham-se na luz da filosofia e na articulação dessa sabedoria (a linguagem), que nada mais é do que a condição geral da vida psíquica, ou seja, a consciência. A atividade dessa condição humana, ou o que se pode chamar de condição natural do ser humano em totalidade, consiste essencialmente em articular as atividades que estão no seu campo de existência, e a interdisciplinaridade é esse caminho próprio de articulação.

Não é necessário, então, esclarecer que essas funções não se dividem assim, nitidamente; que cada uma penetra na outra; e que todas, juntas, formam a estrutura inteiriça da *práxis*. E é a Filosofia, exatamente, que realiza a unificação; ela é a consciência e o impulso dessa *práxis*.

Em suma, há dois setores dentro do desenvolvimento humano cognoscente que de nenhuma maneira podem ficar emparedados neles próprios, exatamente porque têm a função específica de se projetar nos outros campos de formação educacional. Estes dois setores são o de Filosofia e o da Educação. O primeiro se refere à ordem dos fins, e o segundo, à ordem dos meios. Mas, articuladamente, fundem-se num só núcleo cognoscente.

Como se verá, ou se tentará mostrar, neste trabalho...

## 1.1 EXÓRDIO: CONSCIÊNCIA

Em tempos em que se vêem por toda parte do mundo, manifestações tais como: estudantes matando colegas em sala de aula; cidadãos comuns que se tornam franco-atiradores expelindo sua cólera com armas automáticas em lugares públicos, como cinemas, shoppings, etc; crianças ao relento das ruas buscando recursos para o ato da sobrevivência, praticando atividades que a maior parte de nossa sociedade classifica como degradante e humilhante; o poder público envolvido em escândalos financeiros e éticos; os órgãos de manutenção e fiscalização (polícia, fisco, justiça, trabalhos burocráticos, etc.) apresentando a mazela de se entregarem ao suborno; é chegada a hora de se refletir com mais afinco, e, até mesmo com sinceridade, um caminho mais ativo para o destino da nossa espécie.

O **exórdio** – o princípio – da existência humana enquanto seres cognoscentes é, sem dúvida, nossa maior característica: a consciência. O que faz esta espécie desejar ser que é, é, inequivocamente, desejar aprender. Assim se nasce, assim se desenvolve, assim se faz, assim se conscientiza, assim se é inteligente, racional. Contudo, os exemplos que se seguem a olhos vistos põem em dúvida o sucesso da consolidação natural aparentemente destinado à espécie. A consciência humana requer seus primórdios desígnios: sentimento, sensibilidade e entendimento dessas coisas que lhe são suscetíveis. Segue-se disso que consciência moral, consciência de mundo, consciência de si, consciência da realidade, consciência intelectual são, em certa medida, a mesma coisa: o sentimento, ou sensação de que somente a humanidade possui (ou pode possuir). Tem-se, então, de se aprender com os cruéis exemplos que a prática da existência está cada vez mais a colecionar na História.

É certo também que esses exemplos não existem por si só. Representam o reflexo de caminhos escolhidos anteriormente, com as quais a humanidade pensou conduzir melhor a sua existência neste mundo. Foram processos seguidos que reproduziram continuamente o desejo humano de não sofrer. O homem pensou e necessitou formar a linguagem para se expandir aos seus semelhantes. Criou-se a sociedade e as formas de administrar este corpo de homens que pensaram em, unindo forças, poder dominar as contingências da natureza, que tanto afetavam a possibilidade de sobreviver.

Descobriu-se que, através de métodos oriundos da razão, poderiam fazer ciência. E, por fim, vislumbrou-se que o poder de toda esta força originária do privilégio humano de pensar gerou um mundo rico, dimensionado, agora, não no sofrimento, mas no prazer de existir. A riqueza assim mensurada necessitou, então, de um mundo econômico, que de tantas versões, recai, hoje, no capitalismo.

Onde foi o erro? De um temor em não poder existir que o mundo parecia infringir? Aprendeu-se somente que o imediato instante realmente importa? Explorou-se a natureza desenfreadamente e sem se medir com seriedade e responsabilidade as conseqüências. Era o instante da empolgação com a ciência e as técnicas ditando a possibilidade da riqueza e de um mundo de delícias e sem dores. Triste ilusão: quantas dores não se vêem em nossos filhos que não sabem o que vão fazer na Escola? Que delícias se podem ver na burguesia viciada em valores que somente denigrem o que há de melhor no ser humano, “o germe da bondade que nasce nos corações dos homens”<sup>6</sup>? Valores que levam essa classe social a desejar e irrequietamente, sem delongas, possuir uma marca (produtos de consumo como roupas, utensílios domésticos, e até na alimentação) vinculada na mídia, ainda que muitas vezes já possuam produtos semelhantes ou, pior ainda, sem sequer necessitar deles. Valores que deixam a consciência perfeitamente tranqüila em momentos de ostentação, mesmo sabendo que uma pequena fração desta jactância já seria o suficiente para provir o sustento de muitos daqueles que vivem nas mazelas sociais e que sequer sabem o porquê de nelas estarem. Valores que fazem aceitar, com uma paciência nauseante ao bom senso, a vida passar sem que se faça um proveito digno da dádiva de se poder ser humano, condutor de qualidades ímpares concedidas pela própria natureza que se está a destruir. Valores que, enfim, parecem excluir da existência humana, ou pelo menos de uma prodigiosa teleologia<sup>7</sup> para a humanidade, as características provenientes

---

<sup>6</sup> Expressão diversas vezes utilizada nas obras do filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (século XVIII): **Contrato Social**, **Ensaio Sobre a Origem das Línguas**, **Discurso Sobre a Origem e Os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens**, **Devaneios do Caminhante Solitário**, etc. O qual será tema do próximo Capítulo.

<sup>7</sup> Teleologia . [Do gr. *tele(o)*- + *-logia*.] S. f. Filos. 1. Estudo da finalidade. 2. Doutrina que considera o mundo como um sistema de relações entre meios e fins; teologismo. [Cf., nesta acepç., *finalismo*.] 3. Estudo dos fins humanos (HOLANDA FERREIRA, [s.d.], p. 1362). O homem, mesmo o primitivo, sempre indagou o “porquê” das coisas, assim quando o primitivo não conseguia saber a causa, atribuía ao sobrenatural ou tomava o efeito como sendo a causa.



da emoção, do espírito, ou até mesmo de uma alma; constitutivos inerentes do Ser Humano.

A ciência extremamente especializada pareceu ter levado para muito além a fragmentação tão necessária ao funcionamento do método científico, que exige que os meandros de cada assunto sejam analisados e esmiuçados ao extremo para se poder localizar o ponto de controle exato (a teoria comprovada) para a manipulação das leis envolvidas em cada segmento cognitivo. Fragmentou também a vida fora dos laboratórios e das academias, estilhou o dia-a-dia das pessoas, o cotidiano onde a vida realmente acontece.

Há um anêdoto que diz: “o inferno está cheio de boas intenções”. Em uma primeira apreciação se pode pensar que tal epígrafe apenas quer fazer menção ao fato de que não é suficiente ter “boas intenções” para não se ir para o inferno, mas é necessário ir além das “boas intenções”: é preciso realizar as tais “boas intenções”. Contudo, a referida mensagem diz mais ainda. Ela retrata as atitudes já consumadas, isto quando estas estão apenas fundamentadas na idéia, já colocada há pouco, da demasiada importância que se dá ao imediato instante, e, quando não é buscada uma consciência dos valores que estão por trás dos desejos e seu conseqüente consumo (proveito).

Por exemplo: o amor. Vêem-se e sentem-se, a todo instante, pessoas reconhecendo em um parceiro (cônjuge, namorado, noivo, amigo, etc.) o amor tão necessário à existência. O que se nota de mais comum, então, é a busca de uma demonstração desse amor. O que é ou seria mais gentil e estimulante do que presentear esse outrem com um anel de diamantes, ou, quiçá, até mesmo um singelo anel de ouro (o exemplo também funcionaria com uma rele bijuteria)? Que maravilhosa “boa intenção” de demonstração do amor! Todavia, essa “boa intenção” é provocadora de muitas mazelas à humanidade, e até mesmo à natureza. Para a obtenção do diamante, por exemplo, há no

---

Denomina-se teleologia o atribuir-se ao efeito de um fenômeno uma causalidade. Com esta definição se quer que o leitor entenda o termo como o raciocínio a partir das causas finais, mas em sentido mais amplo, pois não podemos vislumbrar exatamente qual seria a causa final. No caso da teoria de Rousseau voltada à Educação, por exemplo, somente podemos planejar esta causa final através da consciência, o que se pode mostrar observando que todo o raciocínio que este emprega para se adquirir a consciência é o mesmo raciocínio para se chegar ao fim desejado, um fim já estabelecido de prodigiosidade da espécie humana, isso na acepção ética e moral de nossa existência. Podemos, até, dizer que é um processo evolutivo, de uma não-consciência para uma consciência estabelecida, que falta apenas aprimorar, já que precisa germinar junto com a bondade original inerente do ser humano.

continente africano (localização no globo das maiores jazidas de pedras preciosas, principalmente diamantes) o maior motivo das guerras civis que até hoje se fazem presentes, pois o domínio das regiões em contenda é também o controle dessas “riquezas”. Também podemos mencionar as condições precárias a que são submetidos os trabalhadores das minas. Que consciência se pode ter, então, de uma tão linda “boa intenção” que provoca mazelas como as mortes em guerras, condições subumanas de trabalho, segregação social, etc?<sup>8</sup>

A idéia aqui não é retirar o mérito de um presente que evoca tão nobre sentimento, o amor. E, sim, permear as mentes humanas de certas dúvidas sobre alguns valores hoje tão apreciados e as respectivas condutas fundadas nestes. O mesmo raciocínio recai, então, sobre a nossa tão presente ciência moderna e o estrondoso avanço tecnológico em que se vive hoje. Assim como a idéia de demonstrar o amor sentido, a idéia de facilitar a vida com os adventos científicos requer um questionamento bem elaborado e constante sobre as fundamentações envolvidas, pois, do contrário, estar-se-á dando apenas mais combustível para os óbvios problemas que permeiam todo o atual modo de vida contemporâneo. Afinal, onde estão a liberdade, a fraternidade e a igualdade?

E, dir-se-ia: “Até aqui, minha tarefa foi fácil, só tinha de descrever males reais bem conhecidos de todos nós, infelizmente” (LAFARGUE, 1999, p. 84)<sup>9</sup>.

## 1.2 INVENÇÃO: EDUCAÇÃO

Em tempos em que se vêem por toda parte do meio educacional, manifestações tais como: indisciplina, evasão, desinteresse para o aprender, falta de qualificação dos professores, falta de verba para a gestão escolar, locais inapropriados à prática do ensino, pedagogias confusas e sem objetivos concernentes às questões verdadeiramente humanas, conteúdos também difusos dos temas humanos por excelência, etc., pergunta-se: o que significa, então, a Educação? Qual é o seu papel?

---

<sup>8</sup> Exemplo subtraído do episódio da série “Oz” (que retrata a vida em um presídio de segurança máxima nos EE UU), produzida pela HBO (produtora e distribuidora de filmes para TV a cabo), intitulado **O Inferno Está Cheio de Boas Intenções**.

<sup>9</sup> Quando finaliza proferindo seu exórdio, este autor deseja sensibilizar o leitor à sua causa: a conscientização do trabalhador, que se apreendeu aqui, em analogia, como a conscientização do homem em geral.

A maior **invenção** – engenho de criação – do homem enquanto ser cognoscente é, incontestavelmente, a Educação. O que poderia ser mais engenhoso do que criar algo para se criar? O homem que conhece criou um sistema para mais e melhor conhecer! O ser que nasce a realizar ainda um processo evolutivo de formação física e intelectual, sem estar totalmente formado, formulou, para este processo melhor se realizar, um método que processa e inventa o próprio homem: a Educação. Não obstante, atualmente, é necessário despertar para o perigo: o mau uso da Educação e as falhas no ensino. Que homens esta técnica concebe?

A Educação é formar cidadãos? Se for somente isso, então, ter-se-á derivado, e muito, a idéia principal de “a quem se educa” e “por quem se educa”: seres humanos. Se a idéia de cidadão é a principal, está se privilegiando a questão social em detrimento da questão humana da formação do indivíduo. Recorrendo às idéias de Rousseau (1995), pode-se dizer que antes de o sujeito estar relacionado às condições sociais, este está ligado primeiramente à sua condição humana, a sua condição natural no mundo, e que pode, por possuir todas as características da espécie, ser localizado individualmente<sup>10</sup> em todas as importantes questões da consciência humana.

A consciência do homem, a *physis*<sup>11</sup> do homem, sua condição humana, é o que lhe possibilita conhecer: “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” e “... o gênero humano vive também da arte e de raciocínios” (ARISTÓTELES, 1987, p. 42). A interpretação para o homem (a sua intelectualidade), então, surge para entender que ser “ente” é ser algo; e, conseqüentemente, ser homem, ou existir enquanto homem, e, enquanto este “ente” de tendência ao saber, é conquistar seu próprio princípio revelador de “ente” (*on hé on*)<sup>12</sup>: sua autonomia, sua liberdade (de ser o que se é). Enquanto surge esta ação de visibilidade nesta realidade do que é, esta autonomia é o homem ser Humano e o homem sente júbilo em poder (querer) ser Humano.

Destarte, consciência surge para o homem como uma visão da realidade do mundo. Esta visão é a sua efetiva existência: a interpretação, o conhecimento, o entendimento e a razão humana. A importância disso para o

<sup>10</sup> Isto no sentido em que não há a necessidade premente de se localizar o indivíduo socialmente, mas que em cada um já há os bons motivos para se trabalhar a Educação.

<sup>11</sup> Aquilo que é o que é por natureza, independentemente da decisão ou vontade racionais dos homens.

<sup>12</sup> “Coisa enquanto coisa” ou “ente enquanto ente”.

homem é que dessa forma ele pode: exercer seu papel diferencial na natureza (animal que pensa); exercer crítica ao sistema de vida em que nos encontramos; entender o nosso conhecimento (o dado a nós – sociedade – o conhecimento do senso comum); ter liberdade para se desenvolver (homem enquanto razão); entender a totalidade do mundo (a finalidade, o sentido, o valor da vida e o valor do mundo); e, sobretudo, manter a ambição humana de explicar tudo.

Poder-se-ia resumir tudo isso com uma das diversas definições para “educação” que podemos encontrar no Dicionário: “aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas” (FERREIRA, [s.d.]). Ou seja, educar nada mais é do que simplesmente “humanizar”<sup>13</sup>.

Mas<sup>14</sup> educar também é formar cidadãos. Pena, entretanto, que o conceito de cidadania esteja, nos dias de hoje, tão desgastado. O termo se tornou um modismo dentro da Educação e, como todo modismo, tende a um uso indiscriminado e alienado, ou seja, sem o devido conhecimento da fundamentação das idéias concernentes a esta pedagogia. Usa-se, na maioria das vezes, o método educacional de se formar cidadãos, entretanto sem se resgatarem as premissas básicas. Entra-se em meandros escabrosos para se ensinar a cidadania, os preceitos de responsabilidade civil e os direitos. E, por todo lado que se olha, vê-se esquecer-se de mencionar que todos esses meandros são conseqüências causais de dois princípios básicos bem simples: 1) ser cidadão é ter consciência de que o mundo não foi feito só para si; 2) ser cidadão é saber que o mundo não vai (e não deve) durar somente o tempo em que o referido cidadão existir.

A Educação também é uma invenção da ânsia humana de dirimir os sofrimentos inerentes ao mundo. Pode-se notar que, na natureza, a espécie humana é, diferentemente de muitas outras, dependente no seu desenvolvimento biológico após o nascimento dos seus ascendentes diretos, os pais. A jovem cria, a criança, nasce necessitando de todos os tipos de

---

<sup>13</sup> As aspas são para chamar a atenção quanto ao conceito do termo. Pode-se, sem exposição ao erro, verificar a saturação do sentido que essa palavra sofre, com uma contaminação muitas vezes levada à depreciação. Busca-se, com o sentido apresentado neste texto, um resgate à excelência do termo.

<sup>14</sup> A conjunção aqui deve ser pensada não só no seu sentido adversativo (o que também é importante, pois, em uma certa medida, as idéias estão em conflito na conjectura da sociedade atual); toma forma aditiva, conforme deveria ser a verdadeira idéia de Educação. Conforme ação originalmente usada por Carlos Drummond de Andrade em suas poesias.

cuidados possíveis. É totalmente dependente para se potencializar enquanto sujeito da espécie. Tem-se, então, a tarefa natural de criar e formar os novos indivíduos herdeiros da humanidade, sendo esta incumbência dos pais. Neste, como em tantos outros processos sociais, o homem se tomou de métodos que facilitaram o melhor andamento das atividades sociais, como o trabalho. Seguiu-se disso o aparecimento, em muitos momentos da História, de figuras como os preceptores, evoluindo, com a demanda e a idéia de Educação para todos, para as escolas nos moldes como as conhecemos hoje. A escola, então, nada mais é do que o prolongamento da função natural de Educação (dada aos pais pela natureza); como os prolongamentos dos pés, os carros; o prolongamento da mente, o computador; etc.

Se o homem deseja sempre saber e se beneficia disso para usurpar da sua existência o sofrimento, basicamente almeja o seu melhor. Assim, não há sentido em se pensar na Educação sem, ao mesmo tempo, não se ter em conta um destino melhor para toda a espécie: uma teleologia prodigiosa.

Com isso não podemos fragmentar o sentido da Educação. Esta pode, sim, ser pensada como uma ciência, pois é, e com toda a força, uma técnica. Todavia, não está isolada em um sentido simples e restrito (recortado), como podemos verificar em certas pedagogias, onde a pensam como o simples ato de alfabetizar. É notoriamente difundida em nossos dias esta idéia de que, ao se ensinar as letras, está se concretizando a Educação. Vemos isso nas estatísticas que os órgãos internacionais exibem para analisar o desenvolvimento de um país ou uma certa região do globo. Segue-se disso perder de vista o fato de que alfabetizar é dar, apenas, um instrumento técnico (método) para se poder obter o “aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas”. Quer-se colocar com isso o fato de não ser claro que a obtenção do método seja condição única para se obter a boa harmonia do indivíduo com as suas faculdades humanas.

Ao se observar um dos questionamentos mais comuns dos alunos, fica mais claro tal argumento dentro das instituições de ensino: o que se vai fazer na escola? Se for aprender, aprender o quê? E para quê? Este conflito se dá pelo fato de estes não conseguirem conciliar o que aprendem com suas vidas cotidianas, os seus dia-a-dias de existência que parecem não necessitar, na maioria das vezes, do que lhes é ensinado. Essa confusão é aumentada

quando observamos as didáticas e pedagogias que mal direcionam a Educação, com preceitos herdeiros do tecnicismo, que, por sua vez, provém da idéia social do mundo capitalista.

A psicologia, a psicanálise e outras ciências que se detêm no estudo do comportamento humano por muitas vezes já alertaram das conseqüências, vistas nos jovens de nossa sociedade, relacionadas à fundamentação de suas atividades sociais, a confusão do que é verdadeiramente existir: são manifestações fortes de indisciplina, de desprezo ao educador e à escola. É preciso, e sem tempo, dar a esta população juvenil o que a natureza incumbiu a todos os já adultos (professores como extensão, além dos pais e responsáveis – como bem diz o local onde se assina no boletim): uma devida formação, naturalmente humana, com todos os sentidos da totalidade do Ser (razão, emoção, corpo e alma).

Dessas manifestações negativas dos jovens na sala de aula e no ambiente escolar há reações e observações igualmente adversas dos administradores do ensino e dos regentes da docência. Por exemplo, vê-se o discurso da reprovação do professor, que geralmente se pauta em denotar o caráter infantil dos alunos. São expressões como: “os alunos agem com muita criancice”; “os alunos têm atitudes muito infantis em sala de aula”; “certos alunos têm atitudes de criança”. São observações herdadas das pedagogias formadoras de cidadãos, na qual os alunos devem ser preparados para a vida em sociedade, principalmente para o trabalho. Perde-se de vista com isso o fato de que estão nas mãos desses mestres (preceptores mesmo) seres que estão sendo formados. São crianças mesmo, quando no máximo são adolescentes que também são crianças com alguns vislumbres de uma completude adulta. Esta linguagem deprecia a condição mais óbvia que se pode ter do estudante: a infância, a juventude, e os seus aspectos inerentes.

Se o objetivo é (fosse) realmente os conduzir às plenas faculdades humanas, dever-se-ia mostrar que os tais modos indisciplinados são, de fato, “atitudes não condizentes com o ambiente onde se encontram, na sala de aula”; “atitudes não comprometidas com o objetivo que os levam à escola, tornarem-se seres humanos plenos”, “atitudes estagnadas de indivíduos que ainda não se projetaram enquanto pessoas (cidadãos, na excelência do termo)”.

A consciência dos reais objetivos e ideais da Educação é a melhor invenção que se pode vislumbrar para se alcançar dias melhores para todos. E, não se está a referir nenhum conceito realmente inovador, apenas se busca resgatar o melhor que há na humanidade. Nada além do que ser o que se é, e, por isso, plausível.

### 1.3 EXPOSIÇÃO: FILOSOFIA

Em tempos em que se vêem por toda parte do meio educacional manifestações referentes à Filosofia, tais como: dúvidas quanto à necessidade de sua aplicação curricular (por que estudar Filosofia); desinteresse por parte dos alunos, pois estes não prescindem de uma utilidade para e ao se fazer Filosofia; preparação inadequada dos docentes para expor a Filosofia, e também a sua importância. Assim, impera nos meios de formação básica escolar um latente preconceito quanto a esta disciplina, reforçada por toda uma postura da sociedade em não adequar a Filosofia aos padrões de valores hoje exercidos. Qual, então, a importância da Filosofia na Educação e na vida comum em geral?

O que está em jogo e que deve estar em **exposição** – como esclarecimento e revelação – é que o homem, enquanto ser cognoscente, não sobrevive sem Filosofia, sem buscar conhecer a totalidade da sua existência e do mundo que o cerca. Desta feita, expor o significado de existir enquanto coisa pensante é expor-se à Filosofia, à interdisciplinaridade que esta cerca e ao seu próprio devir.

Por tudo isso, primeiramente, deve-se ter em conta o sucedido: a Filosofia é a primeira manifestação intelectual humana de sua consciência. Como revelação primária da razão, então, ela é o que de mais puro há referente às tais plenas faculdades humanas. Isso, por si só, já é um motivo importante para se ter esta disciplina em alta conta. Além disso, busca-se com o auxílio proveniente do bom exercício filosófico dar um novo alento à postura atual da vida humana. Quiçá, recolocá-la no bom caminho de uma prodigiosa teleologia.

Há, entretanto, uma lista considerável de empecilhos para se propagar tal otimista proposta. Pode-se começar pelos critérios usados para lapidar os valores éticos e morais de nossa sociedade, planejados, sobretudo, nas

propostas do capitalismo, sempre tão utilitarista e materialista. Alia-se a isto um certo escárnio, proveniente dos últimos séculos em que se colocou a Filosofia (mãe de todas as ciências), paradoxalmente, separada quase que por completo das idéias da ciência contemporânea; por considerá-la imprópria, já que, aparentemente, não tem objetos “claros e distintos” para exame. Sem contar, ainda, o pouco incentivo profissional que este ramo de atividade sofreu por parte, principalmente, da burguesia, já que o proletariado, historicamente, pouco fez parte da possibilidade de se fazer Filosofia. Há também os motivos secundários, muitos conseqüentes destes aqui já expostos.

A própria Filosofia, ou os envolvidos diretamente nela, também auxiliou neste processo de desvalorização. Ela rebuscou, na desculpa da busca da verdade absoluta, uma linguagem deveras restritiva, com jargões estritamente próprios e que, muitos deles, dependiam de toda uma cadeia de outras também difíceis e enfadonhas definições. Deixou-se de se “fazer”<sup>15</sup> em detrimento de se “estudar”<sup>16</sup> Filosofia. Dever-se-ia, sobretudo na relação do homem com a sua existência, privilegiar o alcance de todos ao entendimento deste processo de se fazer Filosofia, no qual todos poderiam, então, auxiliar na construção de uma realidade mais sadia às relações e fenômenos pertinentes à vida: sociedade, meio ambiente, relações de globalização, subjetividade individual de cada um, humanidade enquanto corpo único, etc.

Nesta defesa à Filosofia, é possível ser o melhor caminho, agora, introduzir alguns conceitos do que esta venha a ser e, em conseqüência, subtrair os respectivos benefícios da aplicação dessas apreciações:

Conceituar a **Filosofia**<sup>17</sup> é tarefa bastante complexa, uma vez que esta palavra envolve uma acumulação fantástica de equívocos e possibilidades.

Equívocos quanto à sua definição, que, (...), corre o risco de perder a sua característica maior que é a concepção única do conhecimento. Há ainda os que confundem e empobrecem a noção de **Filosofia**, estreitando o seu campo de atuação...

Possibilidades quanto ao termo, que, depois de entendido como atitude, servirá de instrumento para as reais transformações emancipatórias.

Para iniciarmos o trabalho de introduzir a compreensão de **Filosofia**, utilizaremos de uma metáfora: o conhecimento é uma sinfonia. Para a sua execução, será

<sup>15</sup> Relativamente a se privilegiar o processo da reflexão.

<sup>16</sup> Esmiuçar os conceitos relativos ao pensamento, ao comportamento humano e a existência do mundo, na preocupação estrita de se teorizar os ditos fenômenos.

<sup>17</sup> O negrito é por conta da produção deste texto **A FILOSOFIA NA AÇÃO EDUCATIVA: UM CAMINHO PARA SE INSURGIR A INTERDISCIPLINARIDADE (OU, COMO SE CONSTRUIR UM NOVO MUNDO HOJE)**. O texto originalmente apresenta o termo “interdisciplinaridade” ou “interdisciplinar” onde aqui se apresenta “Filosofia” ou “filosófica”. A idéia é mostrar a quase sinonímia entre os conceitos FILOSOFIA e INTERDISCIPLINARIDADE.



necessária a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a platéia, os aparelhos eletrônicos, etc.

A orquestra está estabelecida. Todos os elementos são fundamentais, descaracterizando, com isso, a hierarquia de importância entre os membros. Durante os ensaios as partes se ligam, se sobrepõem e se justapõem num movimento contínuo, buscando em equilíbrio entre as paixões e desejos daqueles que a compõem.

O projeto é único: a execução da música. Apesar disso, cada um na orquestra tem sua característica, que é distinta. Cada instrumento possui elementos que o distinguem dos demais. O violino é diferente do piano, tanto na sua forma como na maneira de ser tocado. Para que a sinfonia aconteça, será preciso a participação de todos. A integração é importante, mas não é fundamental. Isto porque na execução de uma sinfonia é preciso a harmonia do maestro e expectativa daqueles que a assistem.

Também na construção do conhecimento a integração das muitas ciências não garante a perfeita execução. A **Filosofia** surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento.

A **Filosofia** perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso. A **Filosofia** está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão. Já na idéia de integração, apesar do seu valor, trabalha-se sempre com os *mesmos* pontos, sem a possibilidade de serem reinventados. Busca-se novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações.

A apresentação da sinfonia se inicia. Apesar da partitura, o nosso trabalho se amplia e se transforma a cada novo movimento, confirmando a idéia de que não há verdades absolutas nem universos acabados. Neste movimento a **Filosofia** perde a razão de ser um conceito com definição fechada.

Apesar de não possuir definição estanque, a **Filosofia** precisa ser compreendida para não haver desvio na sua prática. A idéia é norteada por eixos básicos como: a intenção, a humildade, a totalidade, o respeito pelos outros, etc. O que caracteriza uma prática **filosófica** é o sentimento intencional que ela carrega. Não há **Filosofia** se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam (...).

A apreensão da atitude **filosófica** garante, para aqueles que a praticam, um grau elevado de maturidade. Isso ocorre devido ao exercício de uma certa forma de encarar e pensar os acontecimentos. Aprende-se com a **Filosofia** que um fato ou solução nunca é isolado, mas sim consequência da relação entre muitos outros.<sup>18</sup>

O texto aqui apropriado originalmente se referia à definição do conceito de interdisciplinaridade, hoje tão requisitado pelas novas pedagogias que pensam novos rumos para a Ação Educativa na escola. É fácil considerar que a totalidade almejada no advento dessas pedagogias da interdisciplinaridade seja propor uma nova postura educacional aos futuros componentes ativos da nossa sociedade. Totalidade esta já contemplada em quase toda a História da Filosofia, já que a idéia central da Filosofia sempre foi a integração total do mundo e o conhecimento que disso se pode apreender.

É preciso, então, hoje, resgatar a Filosofia tal qual fora a idéia original desta primeira manifestação intelectual da consciência humana: amor à sabedoria, pois “o homem deseja sempre saber”, esta é sua principal característica, sua autonomia, sua liberdade de ser o que é. Se todos os

<sup>18</sup> Texto adaptado do original: FERREIRA, Sandra Lúcia. In: “Introduzindo a Noção de Interdisciplinaridade”.

componentes dessa humanidade compartilham dessa característica, então, é obrigação da Educação dar subsídios à plena consumação dessa necessidade: o indivíduo se realizar na sua existência humana. Com isso é bem factível se pensar que o objetivo primordial da Filosofia não é rebuscar termos ininteligíveis em primeira ordem à razão humana, e, sim, integrar a dita razão humana à realização das plenas funções das suas capacidades. Repensar a aplicação da linguagem filosófica é o que parece ter ocorrido na caracterização e organização da idéia de interdisciplinaridade.

#### 1.4 AMPLIFICAÇÃO: INTERDISCIPLINARIDADE

Em tempos em que se vêem por toda parte no meio educacional manifestações referentes à interdisciplinaridade tais como: a necessidade de a interagir na prática educacional; o modismo que se acercou ao termo interdisciplinaridade; resistência dos que vêem suas cômodas e estagnadas posições, que há muito preservam, ameaçadas, ao invés de se progredir em busca de um novo pensar educacional, que fortaleça a funcionalidade da Educação; mau emprego do termo, onde se vêem pessoas falando em interdisciplinaridade não sabendo exercê-la... Pode-se com o referencial da interdisciplinaridade se obter um bom caminho para se insurgirem novas perspectivas para a possibilidade de construção de um novo mundo hoje?

Oxalá isso seja possível! Pois a interdisciplinaridade é o próprio mundo já constituído: funcionando em completa harmonia, parte por parte e globalmente ao mesmo tempo, em uma rede extensa que se revela como sendo a totalidade.

A interdisciplinaridade é a própria **amplificação** – o desenvolvimento – de toda e qualquer consciência; já que o seu exercício é o mesmo que existir verdadeiramente, completo: no caso humano, enquanto ser genuinamente cognoscente, participante comprometido da vida, da História.

Notoriamente vimos ao longo da história da Educação, e até mesmo da História em geral, diversos problemas relacionados à convergência das teorias pensadas pelos homens e a praticidade empírica dos fatos que realmente constituem a existência: o cotidiano e a completude articulada dos fenômenos do mundo.

A partir do século XIX, logo após de, no século anterior, o homem pensar uma separação Homem X Natureza e de uma dicotomia subjetiva (razão X emoção, corpo X alma, matéria X espírito) para se fixar uma nova idéia de ciência, começou-se uma especialização exagerada e até mesmo sem limites das disciplinas científicas, culminando, assim, cada vez mais em uma fragmentação crescente do universo epistemológico.

Hoje, vê-se notadamente ao se interpretarem (e este é o papel fundamental dos profissionais ligados à Educação) os fatos que constituem a nossa realidade, tanto no âmbito educacional, como social e econômico, que há, sem dúvida alguma, uma crescente onda de sintomas contra os males que se pode perceber da postura assumida pelos homens e pela ciência na contemporaneidade.

Há um estado de carência em nossa concepção epistêmica. Assim, pela fragmentação exacerbada constituída até então, os pensadores da Educação e das ciências perceberam que se precisa mudar a maneira de se olhar o mundo, e, conseqüentemente, como se pensar adquirir o tal verdadeiro conhecimento. É simples: como esquema epistemológico (seguindo a realidade do cotidiano das vidas humanas e dos fenômenos que cercam o mundo), buscar um conhecimento unitário, entendendo a articulação que não se pode negar da realidade.

Dessa necessidade epistemológica, agrega-se uma outra de ordem social, ou, poder-se-ia até mesmo dizer, de ordem humana. Segue-se disso uma crescente e emergente unificação interior de cada uma das disciplinas, cujas margens fronteiriças se tornam, assim, cada vez mais flexíveis. Conseqüentemente, os métodos se convergem a fazer um apelo aos enfoques da interdisciplinaridade, ao resgate do humano, na excelência do termo.

Desse resgate do humano, da sua unidade: o conjunto das necessidades intelectuais e afetivas, e da verdadeira postura da busca do conhecimento, pode-se pensar melhor e devidamente as exigências reais da prática do profissional de Educação (e outros ramos também), pois o mundo articulado hoje requer pessoas com visão e prática polivalente, que ofereçam resultados condizentes com as diversas possibilidades das dimensões das suas áreas de atuação especializada.

Além do que, é preciso se colocar em vista, pela prática interdisciplinar nas diversas especialidades, o desencadeamento de um processo de reorganização do saber, com vistas a um planejamento dos recursos humanos. Ou seja, unir e/ou intercambiar as idéias e as personagens das diversas especialidades para melhor solucionar os problemas que se dão (tanto epistêmicos, quanto no exercício do dia-a-dia da profissão que envolve a especialidade escolhida), pois estes se apresentam em um mesmo horizonte: o humano.

Por isso, a Educação hoje exige que se supere o estatuto de fixidez imposto na fragmentação da realidade executada pela ciência. É requerido convergir e estabelecer elos e caminhos entre os problemas que as disciplinas se inserem. Assim, fixa-se uma “nova” concepção científica e educacional: a possibilidade de um “novo” mundo hoje. A metodologia interdisciplinar, para tanto, irá exigir de todos uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre o próprio conceito de ciência: é hora de se abrir para perspectivas e horizontes novos.

Afinal de contas, os sintomas (ou protestos) que vimos se apresentarem precedidos da interdisciplinaridade agora requerida são contra:

- a) Um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades,...;
- b) O divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartilhada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” é percebida como um todo complexo e indissociável...
- c) O inconformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas [necessidade de se ter subsídios para uma reflexão adequada]. (JAPIASSU, 1976, p. 43).

Nessa perspectiva metodológica das pesquisas interdisciplinares, deve-se avançar em se pensar, dentro dos estudos e aprendizado das diversas especialidades, as estruturas e os mecanismos que são comuns nas diferentes disciplinas científicas que são chamadas a compor um novo processo social, político, econômico e tecnológico: um conhecimento integrado do “humano”. “Se de um lado, devemos comparar e congregar os conhecimentos, do outro, é preciso não esquecer que o conhecimento e a ação, longe de se excluírem, se conjugam” (Idem, p. 45).

Por tudo isso, pode-se dizer que a interdisciplinaridade é como um método e um pressuposto (postura e concepção científica). O conhecimento é sempre o alvo dos pesquisadores, e sempre em prol dos motivos humanos. Segue-se disso, então, que a interdisciplinaridade é o meio de melhor se repensar o conhecimento. E, para tanto, deve-se tomar certos cuidados no seu exercício e entendê-la adequadamente, pois não é moda, já que a moda é alienante; a interdisciplinaridade deve ser reflexiva; não é a solução de tudo: é apenas um caminho para ser percorrido em um novo pensar epistemológico; não é um novo sistema pronto para educar e pesquisar: é um sistema para se pensar sistemas que se intercambiam; não é fazer várias ciências ao mesmo tempo: é uma forma de fazer as várias ciências interagirem em uma única perspectiva, a humana.

Por certo, então, a interdisciplinaridade está à disposição para atender a demanda humana atual, e, como tal, deve ser utilizada na produção da realidade coerente e unitária da existência. Para isso, necessita-se que no surgimento de novas disciplinas (e é importante que estas surjam, pois o mundo está em constante movimento e evolução) se criem fundamentos compatíveis à sua argumentação. Também se deve pensar em um retorno ao vivido de fato (cotidiano), onde a fragmentação não tem lugar condizente. Desta feita, ao se formar educadores e outros profissionais, é necessário que estes não sejam especialistas de uma só especialidade: os indivíduos devem conhecer todo o caráter da vida na fundamentação de sua especialidade. Segue-se disso não haver espaço para a fixidez no estudo das disciplinas: novos temas de estudo devem se apresentar, que satisfaçam todo o caráter interdisciplinar da ciência, da Educação e da vida.

É, portanto, esta a concepção interdisciplinar que se crê necessária, hoje, para se estabelecer o desenvolvimento educacional: tanto dos profissionais envolvidos na Escola, quanto dos alvos concretos a que se direciona a Educação, o aluno.

### 1.5 PERORAÇÃO: COMO SE PRODUZIR REFERÊNCIAS PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MUNDO HOJE

Estamos, por certo, hoje, em tempos em que é necessário almejar construir-se um novo mundo. É notória a grande quantidade de problemas existentes no mundo atualmente, decorrentes das escolhas feitas (ou, mesmo da má fundamentação dessas) para o exercício da vida humana, principalmente a social.

E, como **peroração** – parte final das idéias deste capítulo –, fica o convite a todos os leitores compartilharem da existência já e sempre, da dialética de se poder, a cada instante, a cada dia, construir um novo mundo hoje.

Esse Novo Mundo de fato não traz nada realmente de novo, mas, sim, uma gama de idéias do bom uso da dádiva de se poder existir. É uma proposta para reconfigurar os meandros componentes da totalidade do ser humano, entendendo este como um ser único, de sentidos justapostos, racionais e emotivos, corpóreos e espirituais, que se fundem e giram em torno da possibilidade de florescer o germe da bondade que nasce no coração de cada um.

É a idéia de um mundo onde ser consciente e fazer consciência é um mesmo processo que se potencializa na e pela Educação; em que educar é o mesmo que se humanizar um indivíduo, em toda a completude e excelência do termo; onde fazer Filosofia é o mesmo processo, pois é apenas a continuidade do mesmo processo humano de desejar saber, de querer ser consciente e amar, sentir júbilo, em poder ser, assim, Humano. Um mundo que pode atualizar ou retomar as idéias primárias e as entender como o alicerce constituinte das características dos habitantes deste planeta, sem, com isso, implicar preconceitos e medos de se perder uma suposta ou efetiva evolução das técnicas que facilitam a vida e os padrões de qualidade desta “moderna vida”. Seguindo-se disso, entender que a Interdisciplinaridade é a retomada de um mundo visto em totalidade, que muito sofreu e fez a todos sofrer quando fora fragmentado pela tentativa, bem que se diga, frustrada, de dominar aquilo que não se pode, não se deve, nem se consegue dominar: o mundo, o bom e velho mundo – a morada de todos, o exemplo maior e completo de tudo.

Um mundo onde se veja com clareza que “a verdadeira riqueza está na plenitude da vida”<sup>19</sup>. Pois, “vê-se como, em vez da *riqueza*<sup>20</sup> e da *miséria* da economia política, existe o *homem rico* e a necessidade *humana rica*. O homem rico é ao mesmo tempo aquele que tem *necessidade* de uma totalidade de manifestações humanas da vida. O homem para quem a sua própria realização existe como uma necessidade interior, como uma *carência*” (MARX, [s.d.], p. 123).

Em tempo: há tempo...

Da quase sinonímia, que se pretendeu estabelecer neste momento, entre os conceitos de consciência, educação, filosofia, interdisciplinaridade e de uma idéia fundamentada<sup>21</sup> – relativamente ao real e ao verdadeiro, numa articulação lingüística ou configuração da realidade –; buscou-se incitar o interesse em se desejar pensar e fazer um novo caminho para o meio educacional, um verdadeiro sentido do ensino; e da teleologia humana, numa admirável existência. Uma dialética, enfim, que resgate, entre outras coisas, a importância do ensino da disciplina Filosofia.

Assim, a metáfora da retórica e os conceitos aqui apresentados como fundamentais na formação da unidade do corpo humano, tanto individual como socialmente, é a demonstração de que este desenvolvimento está presente e disponível a todos, como é possível observar na afirmação de BARELLI (1985, p. 9):

Os conteúdos de que o discurso retórico se ocupa são comuns, assim como também o é o público a que ele é destinado, precisamente porque as questões tratadas interessam a todos os membros da comunidade em que estamos inseridos; todos têm por conseguinte o direito de participar na discussão, de conseguir compreendê-la, de entender os termos, de extrair dela também, possivelmente, um prazer, e finalmente de ser os seus juízes, aqueles que permeiam ou não com o seu assentimento o discurso do orador. Trata-se de uma concepção radicalmente democrática, mesmo no terreno epistemológico, na medida em que é precisamente a comunidade, o *demos*, a estabelecer em última instância se o discurso retórico é crível, provável, isto é, se pode ser aprovado ou não.

<sup>19</sup> Título do tópico em referência a seguir.

<sup>20</sup> Grifos originais da edição referida.

<sup>21</sup> **Como Se Construir um Novo Mundo Hoje**, aqui neste Capítulo exemplificado na Linguagem Argumentativa, que é uma proposta de (re)configuração da realidade.

O que se pode pretender deliberar do exposto neste capítulo, então, é celebrar que, sim, é possível ser otimista, mesmo quando se está rodeado de situações alarmantes, como é o caos que se pode verificar em nossa sociedade capitalista ocidental hoje. O otimismo é a força motriz que pode conduzir a humanidade a constituir um mundo justo e um destino prodigioso para toda a espécie. Afinal, este otimismo nada mais é do que a boa vontade (ação fundamentada em um ideal) e bom senso (consciência coerente). É o que a emoção e a razão das palavras da Bíblia já diziam: “bem aventurados os homens de boa vontade”<sup>22</sup>; estes, sim, constroem o mundo.

---

<sup>22</sup> Anexim usado como resumo do Livro de Mateus, **As Bem Aventuranças**.



## CAPÍTULO II

### UM PENSAMENTO COMO BASE:

#### JEAN-JACQUES ROUSSEAU E A IDÉIA DE UMA CONSCIÊNCIA PLENA

*Mostrar de maneira honesta  
o caminho ao desgarrado  
é como se tivéssemos  
iluminado sua lâmpada pela nossa,  
que não será mais fraca  
por termos iluminado a dele.  
(ENNIUS).*

#### 2.1 POR QUE ROUSSEAU

*Cada geração descobre um novo Rousseau  
no qual encontra o exemplo  
do que ela quer ser  
ou do que recusa apaixonadamente.  
(STAROBINSKY).*

Mas, por que não Rousseau?

Se o objetivo maior que se deve aspirar numa idéia de mundo melhor, de pessoas melhores e de felicidade plena é encontrar o melhor caminho possível que se possa alcançar, então, não seria aconselhável promover nesta empreitada o mais bem engrenado pensamento existente para isso?

Mas, como discernir e eleger tal ideário?

Primeiramente, existe tal “melhor” pensamento? Depois, é somente um o indicado?

Herdeira da educação religiosa cristã, a civilização ocidental já teve durante mais de dezena de séculos a exegese da formação humana submetida aos ditames do cristianismo; que surgiu para a história humana como uma nova ordem de justiça e melhor convívio entre os seres humanos, agora “irmãos”. Contudo, e apesar do longo tempo de sobrepujança do “novo mundo” proposto por este novo pensamento, cristão, a humanidade viu-se novamente, por sua maior parte, entregue aos mesmos problemas de sempre: injustiças e enfraquecendo-se perante as mais simples tentações, desvirtuando-se do bom caminho que, aparentemente, o exercício da razão e do seu “bom” coração parecem, sempre, propor.

O paradoxo humano se acentua: nasce bom, sabe o que é bom, porém se perde em mazelas a tal ponto que os seus instrumentos que identificam esta espécie como “superior”, a sensibilidade e a razão, parecem ter “defeitos”.

Jesus Cristo, e toda sua ordem subjacente, interpôs não ter nenhum defeito nesses instrumentos. E, melhor, exaltou serem esses os “caminhos para a salvação”, o caminho para a boa formação do indivíduo humano. Parecia, então, a humanidade ter encontrado seu ideário de formação de sua consciência. Todavia, hoje se vê que isso não se deu exatamente.

Mas, então, por que não Jesus Cristo?

Talvez, porque a maior religião do mundo, hoje, não seja mais a cristã, mas a ciência. Coisa que o coração não entende...

Talvez, porque esta ordem se transformou em disciplina, institucionalizou-se, e passou a se falar em matérias acadêmicas. Coisa que o “coração” não entende...

Talvez, porque a religião fale, primeiramente, ao coração. Coisa que a “razão” não entende...

Talvez, porque o homem não aprendeu, ainda, a unir o que “sente” com o coração e o que “sente” com a razão. Coisa que a religião não entende...

Talvez, porque nenhum grupo, seja de educadores, pedagogos, filósofos, cientistas ou religiosos, consiga aplicar algum pensamento na formação do ser humano sem uma atividade ideológica dirigida por especialistas de visão altamente restritiva, com elevado grau de despotismo (em que somente o ideário do campo a que pertencem é válido, só ali residindo a verdade absoluta).

Mas, daí, nenhum pensamento poderá subsistir nesta sociedade dos homens de hoje.

Bom, assim, aprende-se que um objetivo premente para se tentar um bom caminho para a boa formação humana é eliminar este problema de restrição ideológica a que os pensamentos, via de regra, prestam-se.

Assim, e deixando de lado a ironia, que sempre se apresenta nos dias de hoje quando se fala em religião (principalmente no meio acadêmico-científico), poder-se-á, com muita atenção e empreendimento, almejar amparar-se por algum pensamento.

Se a religião não pode ser... A contragosto ou não, que se passe a outra opção...

Se até do próprio espírito os homens têm dúvidas, pelo menos é certo que têm um mundo real constituído como ponto de partida. Nesta realidade há

uma sociedade humana “organizada”, e no meio desta formação há, para a promulgação deste dito sistema “estruturado”, um organismo educacional instituído. Neste corpo organizacional há disciplinas organizadas. Entre estas disciplinas há uma de suprema importância, apesar de nada valorizada a este respeito, a Filosofia. E, para se ministrar esta disciplina, e resgatar sua devida autoridade, há de se fundamentar um motivo para sua existência enquanto matéria didática, pedagógica e alimentadora de conhecimento.

Já foi apresentado um motivo, como segue do capítulo I: é a Filosofia, exatamente, que realiza a unificação dos saberes cognoscentes; ela é a consciência e o impulso da *práxis* humana.

Segue-se disso a seleção de algumas premissas para se realizar a Filosofia no âmbito educacional:

- Idéia de mundo em totalidade, interdisciplinar.
- Idéia de uma linguagem articuladora da realidade humana, em que se tenha em conta a unidade do sujeito cognoscente, tanto racionalmente, quanto emocionalmente, e a inter-relação contínua dessas características definidoras do ser humano.
- Idéia de Consciência como ato de aspiração do sujeito cognoscente: tanto psiquicamente, quanto ética e moralmente, como criticamente.
- Idéia de ensino que compreenda a função da Educação como formadora de indivíduos livres, no sentido de poderem exercer todas as suas funções naturais humanas: raciocinar e sentir.
- Idéia de disciplina escolar fundamental, a Filosofia.

Por que, então, Rousseau? Porque este não só oferece estas premissas, como seu pensamento se encaixa nestas. Mas como? Não é um processo lógico oferecer e se encaixar? Deveria, contudo isso nem sempre ocorre. Veja-se o seguinte exemplo: Kant, filósofo acima de qualquer equívoco quanto às suas contribuições ao melhor do Pensamento, pronunciou sobre o próprio Rousseau: “necessito ler e reler Rousseau até que a beleza da sua expressão deixa de me cativar e possa analisar a sua obra somente com a razão”<sup>23</sup>. É, sem equívoco, um elogio à beleza da forma das obras de Rousseau. Todavia, este dificilmente teve como objetivo ser elogiado somente

---

<sup>23</sup> KANT. In: POMBO, Olga. **Biobibliografia de Rousseau**. Consultado da Internet em 10/06/2005 no site: <http://www.unige.ch/citeuni/rousseau/captab1.html>.

por isso; e o conteúdo de seus escritos não se estagnou a uma análise racional, sempre necessitou de uma apreciação dos corações dos homens; sem o qual a obra perde seu sentido de totalidade. Não seria mais bem dito, então: ‘necessita-se ler e reler Rousseau até que a beleza de sua expressão deixe de cativar tanto, para poder analisar também com a razão, além da emoção que ela causa’? Longe de excluir uma figura como Kant e o seu pensamento da possibilidade de uso como base educacional do ensino da Filosofia, deseja-se, aqui, apenas, confirmar-se uma escolha. E que fique claro isto, pois se necessita de todas as boas forças possíveis para se construir, hoje, um mundo digno. Na busca da consciência deste mundo digno, Kant, sim, como tantos e tantos outros, são fundamentais. Apenas que o que pode ser bom para alguns, pode não ser bom para outros: “bom e mau se dizem apenas num sentido relativo” (ESPINOSA, 1983, p. 14)<sup>24</sup>.

De qualquer forma, é sabido pelos estudiosos de Kant que este foi altamente influenciado por Rousseau, no tocante à estruturação de sua filosofia moral. Aliás, há uma lista significativa de pensadores, que tornam prodigiosa a espécie humana, que beberam na fonte do ideário de Rousseau: Kant, como já mencionado, Hegel, Lévi-Strauss, Marx, Goethe, etc. E isto não por acaso: todos, em uma certa medida e dentro de suas especificidades, preocupados com um grande problema: as consequências de um novo estado de coisas estabelecido pela sociedade que adveio do Iluminismo<sup>25</sup> (onde a burguesia se viu dirigente). A principal implicação desse fenômeno foi a separação Homem X Natureza.

Dominar a natureza, eis o novo lema da jovem sociedade revolucionária e “justa”. Esse slogan é levado às últimas consequências para se poder fundamentar o conhecimento das ciências; as quais, por sua vez, têm de ser acabadas (com a pretensão de se encontrar o âmago das coisas, a verdade da

---

<sup>24</sup> Veja-se a definição deste enunciado de Espinosa, a qual ilustra de forma significativa esta asserção que se relaciona à questão da escolha que o texto expõe: “Uma coisa considerada isoladamente não é dita ser *boa* nem *má*, mas somente em sua relação com uma outra à qual ela é útil ou nociva para a obtenção daquilo que ama [estima]. E dessa maneira qualquer coisa pode ser dita ao mesmo tempo boa ou má sob diferentes relações. Assim, nas Santas Escrituras o conselho de Aquitofel a Absalão é chamado bom, embora fosse muito mau para Davi, pois preparava sua perda. Muitas outras coisas são ditas boas, embora não o sejam para todos. Assim, a salvação é boa para os homens, mas não é boa nem má para os animais e para as plantas, pois não tem relação alguma com eles...”.

<sup>25</sup> Iluminismo ou Idade das Luzes ou Idade do Esclarecimento ou, ainda, o termo alemão *Aufklärung* (esclarecimento).

coisa em si): “o que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento” (ADORNO, 1985, p. 21).

Assim, o “esclarecimento” proposto nada mais é do que o avanço científico que se presencia desde a modernidade, quando o pensamento das Luzes – *Aufklärung* – tomou corpo e formou todo um sistema: “do qual se pode deduzir toda e qualquer coisa” (Idem, p. 22). Concretizando-se, com isso, o fim dos mitos, das alegorias, da retórica, ou seja, o fim do pensamento da imaginação livre, do sentimento, da emoção: deste ponto em diante, todo pensamento tem de fazer parte do sistema estritamente científico, pois o número (mundo matemático) é o cânone. Visto desta forma, o “esclarecimento” pode ser perigoso, tende como totalitário e alienador; porquanto enclausura mais uma vez, pois leva de roldão, além da liberdade física, a linguagem e a consciência coletiva (sociedade), as quais fazem parte da mesma totalidade da condição humana (além da matéria, do corpo).

Enfim, todo este esclarecimento que este avanço tecnológico, instrumental, emerge, nada mais é do que a transformação do pensamento em coisa, em instrumento. Igualmente, o pensamento, que é o meio para se alcançar uma consciência teleológica, um futuro digno, de missão cumprida, degenera-se numa confiança dócil na tendência objetiva da ignóbil história (p. 52): uma expedição a uma ação destrutiva da nossa própria teleologia (enquanto se pensa como um caminho a ser realizado e a realizar a humanidade como soberana, na excelência do termo).

A suposta superioridade dos homens em relação à natureza já era vista por Bacon<sup>26</sup>. Em seu tempo, Bacon quis apresentar a súplica e a situação das ciências para promover seu projeto de reforma radical dos processos cognitivos: o fim do pensamento imaginativo, característica muito marcante no processo histórico imediatamente anterior e que se alastrava há muito tempo. Por isso, pouco satisfeito com o estado das ciências e com seu avanço insuficiente, acreditou ser necessário descobrir um novo método para conduzir a inteligência humana por novos caminhos, capazes de fazê-la progredir. Investiu, então, contra obstáculos de ordem psicológica ou ideológica, afirmando que os homens “ignoram” suas forças ou “presumem-se” de suas riquezas (intelectuais). Bacon “denuncia” o fato de que, de um livro ao outro, os

---

<sup>26</sup> Francis Bacon, político e filósofo francês (1561-1626).

autores se copiam mutuamente sem que com isso os conhecimentos avancem sequer um passo<sup>27</sup>. Há a necessidade, assim, de encontrar-se uma maneira mais segura e “mais perfeita” de pôr em ação o entendimento humano: um novo método de invenção e de exposição. O que resulta em conciliar o método empírico e o método racional: a ciência!

Anunciava-se, então, mesmo estando nos primórdios, a ciência como é conhecida hoje. Com essa nova idéia despontando, até uma prodigiosa teleologia, segundo Bacon, poderia ser alcançada; visto que este, ao proferir todo este sistema para um melhor uso do pensamento (o esclarecimento), deixa uma importante recomendação, no que diz respeito à maneira de usar o conhecimento: que ele não sirva ao interesse, ao poder, à reputação, à glória de uns ou ao desprezo de outros, mas que seja aplicado utilmente aos “usos da vida”.

Mas isso não se deu...

Uma excelente idéia esta tal de ciência! Entretanto, uma boa idéia, com uma perigosa premissa (dominar a natureza) e à disposição de uma espécie ainda a evoluir na sua constituição mais fundamental e característica, a consciência. Filão deveras tentador aos homens céticos de sua própria condição de membros privilegiados da natureza; aos homens ambiciosos e de mente estreita (consciência incompleta) quanto à infinitude teleológica de suas existências; aos homens egoístas, medrosos de não concluírem sem sofrimento suas vidas. Contrariamente, de fato, o que deveria mesmo ser a ciência e o esclarecimento que proporciona fazer o verdadeiro homem grandioso (aquele que se abastece da devida consciência – psíquica, crítica, moral e ética), pois:

- a) “A ciência é boa em si”. A prova pode ser encontrada no fato de que, sendo Deus fonte de verdades e onisciente, temos o dever de adquirir conhecimentos.
- b) A ciência é, porém, fonte de vícios monstruosos para o homem e, sobretudo, para a sociedade.
- c) Ela não é, pois, feita para o homem que possui o espírito demasiado estreito para nela obter grandes progressos e o coração muito carregado de paixões para deixar de dar-lhe mau emprego. (ROUSSEAU, 1999, p. 220).

---

<sup>27</sup> Crítica, principalmente, à estagnação estabelecida durante toda a Idade Média, motivada, em suma, pela Igreja Católica. Curiosamente, parece um paralelo ao fenômeno encontrado nas práticas dos alunos na confecção de seus trabalhos escolares, com relação ao uso da Internet para pesquisa: marcar, copiar e colar; sem a transformação da informação em conhecimento (entendimento).

Todo este esclarecimento, enfim, levou aos métodos, que se tornaram os instrumentos de dominação à mercê das consciências medíocres, ou melhor, pseudoconsciências. Resultado: dominação e escravidão. Pior, a ciência se fez com o perigo da principal premissa (dominar a natureza) e do novo método que se seguiu disto. A natureza foi domada e coisificada: a injustiça se pôs com o próprio mundo que gerou e acolheu este espécime, homem. E, mais, fez o mesmo consigo mesmo: o homem dominou o homem e o coisificou. E, assim, dentro da própria espécie criou-se a injustiça social proveniente das relações de trabalho e riqueza. Esse foi o legado da “Razão das Luzes” e da sua classe promotora, a burguesia, que encerrou tudo isso sob um outro sistema, o capitalismo<sup>28</sup>.

Eis, então, um triste estado de consciência sobre a realidade posta, uma consciência pactuante com a injustiça, mostrando-se indiferente ao como e quanto os diversos níveis de dominação podem ser intransigentes: do homem com a natureza e do homem com o próprio homem.

Então, por que Rousseau?

Porque Rousseau estava no cerne dessas questões. Os movimentos e as idéias não surgem do nada e nem sem objetivos. O Romantismo, por exemplo, brotou como um sintoma contra este racionalismo científico exacerbado. Imagine-se como estaria posto o mundo somente com manuais científicos... Com a linguagem comum totalmente substituída pela linguagem científica... Com as relações humanas gerenciadas somente com preceitos logicamente estabelecidos, como os numéricos... Um mundo sem desejos e vontades, conseqüentemente um mundo sem liberdade para o homem se expressar enquanto homem<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Pense-se apenas nas questões negativas decorrentes do capitalismo e sob o mesmo prisma exposto sobre a ciência: uma boa idéia usada, no âmago, por homens pseudoconscientes. A Filosofia Prática não deve se prontificar a nomear inimigos a combater e, sim, localizar críticas pertinentes e expô-las, buscando, com isso, avançar à consciência, na excelência do termo; daí, por suposto, alterar a realidade de forma coerente: não um combate, mas um aperfeiçoamento.

<sup>29</sup> Veja-se no extraordinário exemplo a seguir, de Dostoiévski, a grande preocupação do movimento romântico com estas questões:

“Ah! Ah! Ah! Mas a vontade, isso é coisa que não existe!”, vós me interrompeis, rindo. “A ciência já conseguiu tão bem dissecar o homem que, a partir de agora, sabemos que a vontade e o que se chama livre-arbítrio não passam de...”

Com licença, senhores! Eu mesmo me preparava para começar assim. Tive mesmo medo, confesso-vos: ia gritar que a vontade depende do diabo de quê, e que talvez se trate de algo muito bom, mas lembrei-me da ciência e mordi a língua: foi então que me interrompestes. Com efeito, se se conseguir descobrir a fórmula de todos os nossos desejos,

Rousseau, porque o movimento de seus pensamentos se origina e percorre a sua própria constatação e indignação: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”<sup>30</sup>. Constatação que

---

de todos os nossos caprichos, isto é, de onde provêm, de acordo com que leis se desenvolvem, como se reproduzem, para que fins tendem em tais ou tais casos, etc., é provável, então, que o homem deixe logo de querer, sequer é provável, é certo. Que prazer haverá em não querer senão em conformidade com tábuas de cálculos? Mas isso é dizer pouco ainda: o homem cairá imediatamente na categoria de uma simples peça. Na verdade, que é um homem despojado de desejo, de vontade, senão uma peça, uma engrenagem?! Que pensais disso? Examinemos, pois, as probabilidades: tal ou tal coisa poderá se produzir ou não?

“Hum!”, dizeis. Nossos desejos se enganam muito freqüentemente, porque nos enganamos na avaliação dos nossos interesses. Acontece-nos querermos coisas ineptas porque, com a ajuda da nossa estupidez, cremos nos aproximar assim do que consideramos particularmente interessante. Mas quando tudo estiver explicado, quando tudo for posto em ordem e fixado de antemão (o que é muito possível, pois é ridículo, pois é estúpido crer que certas leis da natureza permanecerão indecifráveis), então, evidentemente, não haverá mais lugar para o que se chama de desejos. Se nossa vontade entrar então em conflito com a nossa razão, poderemos raciocinar e não querer, porque é impossível a um ser racional desejar inépcias, contradizer conscientemente a razão e procurar prejudicar-se... E uma vez que todos os desejos e todos os raciocínios poderão ser calculados antecipadamente, porque estarão descobertas as leis do nosso suposto livre-arbítrio, tornar-se-á possível, um dia (eu não gracejo), organizar uma espécie de lista, e ter vontade, reportando-nos a ela. Admitamos que me seja provado um dia que, se eu mostrei o punho fechado a alguém, foi porque não podia agir de outra forma, e que devia fechar o punho precisamente assim; de que liberdade disponho eu ainda, sobretudo se sou instruído e se possuo um diploma? Posso então calcular minha existência com trinta anos de antecedência. Em uma palavra, se isso se realizar, não teremos mais nada a fazer senão compreender. E, em geral, devemos repetir-nos sem descanso que, nesse instante e precisamente nessa circunstância, a natureza não se preocupa conosco de maneira nenhuma, e que é preciso aceitá-la como é, e não como a enfeita a nossa fantasia, e que, se aspirarmos realmente às fórmulas, às efemérides, aos alambiques [estilos requintados, coisas sofisticadas], não há nada a fazer, é preciso aceitar o alambique; senão ele passará perfeitamente sem a nossa aprovação.

Sim, mas é aqui justamente que me aparece a dificuldade. Contudo, perdoai-me por ter-me posto assim a filosofar. Não o esqueças: tenho quarenta anos de subsolo. Permiti-me soltar as rédeas à minha fantasia. Vede, senhores, a razão é uma coisa excelente; isso é incontestável; mas a razão é a razão, e não satisfaz senão a faculdade de raciocínio do homem, enquanto o desejo é a expressão da totalidade da vida, isto é, da vida humana inteira, inclusive a razão e seus escrúpulos; e, se bem que nossa vida, tal como se exprime assim, revista-se freqüentemente de um aspecto muito velhaco, nem por isso é menos vida, e não a extração da raiz quadrada.

Assim comigo, por exemplo: quero viver, naturalmente, a fim de satisfazer minha faculdade de existência em sua totalidade e não para satisfazer unicamente a minha faculdade de raciocínio, que não representa, em suma, senão a vigésima parte das forças que estão em mim. Que sabe a razão? A razão não sabe senão o que aprendeu (ela não saberá nunca outra coisa, provavelmente; e, embora isso não seja uma consolação, não o devemos dissimular), ao passo que a natureza humana age com todo o seu peso, por assim dizer, com tudo o que ela contém em si, consciente e inconscientemente; acontece-lhe cometer disparates, mas vive. (DOSTOIEVSKI. **Memórias do Subsolo**. In: **Noites Brancas e Outras Histórias**, pp. 86-88. São Paulo: Martin Claret, 2004.).

<sup>30</sup> Este quase epíteto de Rousseau se pode encontrar em diversas de suas obras, demonstrando a unidade que alguns duvidam; por exemplo: em **Rousseau Juiz de Jean-Jacques**, como acima citado; não coincidentemente, anunciado na primeira sentença do **Emílio**: “Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos dos homens” (São Paulo: Martins Fontes, 1999; p.3); e, na carta ao rei da Polônia: “o luxo tudo corrompe: tanto o rico que o frui quanto o miserável que o cobiça” (Coleção Os Pensadores, p.221).



muitos podem achar exagerada, e não pelos motivos hiperbólicos da retórica, mas, sim, porque não podem deixar de observar como realidade constante na vida dos homens e não acharem necessário se fazer muita coisa. Estes mesmos podem duvidar que a natureza fez realmente os homens felizes e bons, mas para estes céticos pessimistas fica a questão: até quando ficarão duvidando daquilo mais claro e distinto dentro de si? Que amam... E o amor foi dado pela natureza para o homem ser feliz e bom...

O otimismo, o romantismo, o desbravamento, a intuição e outras características humanas deste porte são ingênuas? Sentir, e buscar entender, que há algo de errado com a idéia de o Sol girar em torno Terra já foi considerado ingênuo. Viagens espaciais já foram consideradas ingênuas, aliás, o homem poder voar, em qualquer situação, já foi inocência. Conceber a idéia de máquinas como os computadores já foi considerado ingênuo. Correr 100 metros em menos de 10 segundos também já foi considerado ingenuidade. Desvendar o genoma humano já foi considerado ingênuo; melhor, um absurdo. Enfim, o que é ser realmente ingênuo? Vendo estes grandes feitos humanos, resultado de muita perseverança naquilo em que se acreditou e impulsionou, pode-se, de fato, creditar ingenuidade a confiar na força que detém o ser portador do “germe da bondade, inerente no ser humano, na natureza”? Não seria, ao contrário, ingenuidade, mesmo, duvidar disso?

Aliás, se é para se duvidar disso, para que tanto trabalho em existir, sentir, conhecer, ser...? Talvez a própria existência se fie nisto, neste otimismo em se poder conseguir alcançar os desafios, e em desfrutar, em alguma esfera, da luz da verdade: clara e distinta, sensível a todos – justa.

Rousseau, porque este sentiu que as consciências dos homens muitas vezes se encontram mal formadas; outras vezes põem a razão ao ceticismo, que emperra a ação; e que, ainda, deixam-se seduzir por ambições incoerentes e imorais, além de, egoisticamente, esquecerem-se em si mesmos. E, também porque inferiu com esses problemas encontrados nos homens que estes, apesar de se guiarem exclusivamente pela racionalidade depravada que os conduz às mazelas humanas, não podem deixar de possuir uma consciência. Consciência esta que se forma (homem cognoscente), que sente (homem que experiencia), e que reivindica o seu verdadeiro formato, de plenitude das

paixões com a razão, o qual, desta feita, não se contradiz à bondade e justiça pré-estabelecida pela natureza em totalidade.

Por fim, todos os sintomas e reações, constatações e indignações, avaliações e críticas – expressos com sensibilidade e beleza – fazem da filosofia de Rousseau um cabedal essencialmente relevante às questões pertinentes à preocupante e contestável realidade que se apresenta ao desafio de uma virtuosa experiência humana.

Eis, de tal modo, por que Rousseau!

Porque, no final das contas, o que importa realmente não é Rousseau, este é prescindível como todos os indivíduos singulares e nomináveis, porque o que vale verdadeiramente é a humanidade. O valor da escolha está na idéia de que a plenitude desta pode ser mirada na arte, enquanto instrumento de crítica, de sua filosofia.

## 2.2 A VIDA DE ROUSSEAU, O GÊNIO HOMEM DE GÊNIO

*O gênio em geral é poético. Onde o gênio atuou – atuou poeticamente.  
O homem genuinamente moral é poeta.  
(NOVALIS).*



Jean-Jacques Rousseau, em 1752. Retrato pintado por M. Quentin de La Tour (*Musée d'Art et d'Histoire di Ginevra* – Museu de Arte e História de Genebra).

### 2.2.1 O Gênio

Um dos conceitos-chave do Romantismo, de cujo movimento Rousseau é reconhecido como um dos precursores, é a própria idéia de “gênio”<sup>31</sup> – apesar de não se caracterizar dentro de nenhum movimento durante sua vida, ter estado sempre alijado, “um caminhante solitário”<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Onde o artista (*ingenium*) é indisciplinado, fugindo às normas tradicionais de seu tempo e sociedade; possuidor de altíssimo grau de capacidade mental criadora, com um espírito inspirador ou tutelar das artes, paixões, virtudes ou vícios.

<sup>32</sup> Referência à última obra escrita por Rousseau, **Os Devaneios Do Caminhante Solitário**.

Ao (re)construir literariamente sua própria história pessoal, Rousseau lança mão de uma série de características que proporcionarão a chave para a consolidação da figura do indivíduo genial, todas concentradas no interior da figura do “eu” supervalorizado. Este gênio rousseauiano trará consigo as agruras a que este indivíduo extraordinário está sujeito, com implicações desfavoráveis para sua inserção no meio social, de modo que alia seu modo de ser particular a uma postura supra-humana que contaminará toda manifestação do gênio (individual) e do genial (universal) através da história e da literatura. Deste modo, a caracterização da obra e do sujeito Rousseau neste conceito permite estender sua compreensão a um universo muito mais amplo, que toca todo o Romantismo e além, ou seja, o sintoma ao qual esta manifestação representa: o mal estar da civilização.

Adentrando na análise dessa figura de gênio, vê-se que não havia um público para este escritor, pois não era possível uma consciência imparcial para o entendimento de seus pensamentos. Talvez, sequer houvesse uma verdadeira consciência na sociedade criticada por ele que se sensibilizasse à sua altura, no tocante ao que realmente importa: liberdade e justiça. Assim, para este gênio, somente restava a si mesmo como receptor de seus ideais. Ele se transporta, por assim dizer, como o único espécime da humanidade que pode ser considerado um exemplo, o que detém o legado de humanidade por excelência, já que os outros, em insana injustiça, o repudiam:

Eis-me, portanto, sozinho na terra, tendo apenas a mim mesmo como irmão, próximo, amigo, companhia. O mais sociável e o mais afetuoso dos humanos dela foi proscrito por um acordo unânime. Procuraram nos refinamentos de seu ódio que tormento poderia ser mais cruel para a minha alma sensível e quebraram violentamente todos os elos que me ligavam a eles. Teria amado os homens a despeito deles próprios. Cessando de sê-lo, não puderam senão furtar-se ao meu afeto. Ei-los, portanto, estranhos, desconhecidos, inexistentes enfim para mim, visto que o quiseram. Mas eu, afastado deles e de tudo, que sou eu mesmo? Eis o que me falta procurar. Infelizmente, essa procura deve ser precedida por um exame da minha situação. É uma idéia por que devo necessariamente passar para chegar deles a mim. (ROUSSEAU, 1999, p. 23).

Como gênio indisciplinado, Rousseau fora tido por muitos como um homem de paradoxos, uma pessoa de difícil entendimento quanto à localização de suas idéias. Mas, sendo assim, por que este alcançou tamanha notoriedade e preocupação para ser desvendado? Poder-se-á tentar responder: Rousseau, o homem, este se foi, com suas imperfeições, seus trejeitos e suas manias, como todos os que compartilham das depravações que a sociedade impõe;

mas Rousseau, o gênio, permanece, com sua consciência de mundo privilegiada, pois podia saltar deste para poder vê-lo melhor.

Se Rousseau foi uma pessoa difícil, como dizem, é por exigência da natureza, que o trouxe à vida como o homem melancólico e de gênio (opinião unânime dos comentadores). Somente tais homens podem realizar a reflexão de sobrevôo sobre uma certa condição (no caso deste autor, a condição humana) e a configurar aos olhos de todos, traduzindo para uma visão frontal<sup>33</sup>, como os homens possuem comumente.

Portanto, ao explicar o conceito de gênio, do próprio Rousseau, como alguém que teve de necessariamente agir como o fez, usando os recursos despojados à sua natureza (personalidade), percebe-se que a figura do gênio é necessária, que sem este uma certa capacidade da consciência dos homens não pode ser revelada. Ou seja, sem a sua peculiar apuração da realidade para engrenar a maior característica humana, a consciência, não haveria luz para o homem totalizar o desvelamento de si mesmo e do mundo (um mundo cheio de símbolos, de metáforas, que só o gênio pode contemplar e tentar expressar):

Aristóteles, na **Poética**, escreve que a poesia é mais filosófica que a história, que a sua essência é metaforizar bem, e que metaforizar bem é contemplar o semelhante (141 b – 1459 a). A poesia consiste em deslocar o nome e colocar assim em evidência a semelhança entre as coisas, em desvelar as ligações, em revelar o ser. Desde toda a eternidade as coisas têm uma ligação de semelhança entre elas que poderia, sem o poeta, ficar oculta. (PIGEAUD. *In*: ARISTÓTELES, 1988, p. 50.).

Pode-se, então, interpretar a verdade desvelada e expressa do poeta, do gênio, como sendo a semelhança entre as coisas, à qual agora se tem acesso. Uma coisa é verdadeira se ela se assemelha à realidade. Esta verdade, muitas vezes, só pode ser desvelada pelo artista, pois é ele quem pode colocá-la à vista, embuti-la em nossa consciência, em nosso pensamento.

A verdade é sempre conveniente, mas nem sempre tudo que é conveniente é verdade. O poeta, o artista, o gênio, não tem medo de expô-la. Nem pode: está fadado à sinceridade, como é toda expressão artística e como deveria ser toda expressão filosófica. Esta sinceridade só pode ser expressa quando se desbrava toda interioridade do sujeito, pois dentro desta não há dúvidas, só verdades construídas pela natureza. Veja-se: “o primeiro eloqüente explorador da intimidade – e, até certo ponto, o seu teorista – foi Jean-Jacques

<sup>33</sup> No caso de Rousseau, frontal não só à razão, mas também à sensibilidade e emoção; tarefa difícil numa sociedade tecnicista.

Rousseau. (...) Não resta dúvida quanto à autenticidade da descoberta de Rousseau, por mais duvidosa que seja a autenticidade do indivíduo que foi Rousseau". (ARENDT, 2001, pp. 48-49).

O convívio em sociedade e as pressões externas que essa convivência exerce sobre os indivíduos desencadeiam boa parte daquilo que é responsável por suas infelicidades, por seu afastamento do que é natural e bom, enfim, pela degeneração dos seus costumes: a duvidosa autenticidade do indivíduo social. Nesse sentido, as personagens criadas por Rousseau têm a finalidade tanto de chamar a atenção para os males advindos da vida social, ou da falta de consciência, de entendimento da realidade, quanto indicar caminhos que podem ser trilhados na busca de sua solução: caminhos para se colocar num estágio de consciência suficiente para encontrar, por si, esta solução.

Mais do que um homem pode ver e apontar, numa visão de sobrevôo sobre o horizonte maior das coisas, este gênio também pode ser a própria natureza, pois ele a pode sentir. A natureza, nesta perspectiva, já é o próprio indivíduo, pois é parte que contém a essência do todo; que, reflexivamente, também se torna este horizonte de totalidade. Conformando-se, portanto, um sobrevôo de tudo, inclusive dos próprios homens.

De tal modo, verifica-se em Rousseau uma atração muito significativa com relação à natureza, inclusive em suas formas e a sensibilidade das sensações decorrentes da sua apreciação. É a análise da totalidade em que está envolvido. Assim é Rousseau: amante da natureza por se identificar com ela, e que busca nas inspirações que esta lhe proporciona (como os sons melódicos, o sublime da compactação unívoca do todo em harmonia, a simplicidade e as fábulas dos seus segredos) o estilo que lhe destina esta articulação compartilhada entre o seu ser e o mundo espontâneo que o cerca, como o próprio Romantismo fez transcender para a arte literária.

No entanto, mais do que um estilo, tem-se aqui a expressão da própria personalidade de Rousseau. Vê-se o autor, enfim, descrever a natureza como a própria imagem dos homens, ou a possibilidade de uma, a verdadeira, e que por isso elabora desta o desvendamento e conscientização do seu "eu":

Quanto maior for a sensibilidade de sua alma, mais o contemplador se entregará aos êxtases que excita nele essa harmonia. Um devaneio doce e profundo apodera-se então de seus sentidos e ele perde, com uma deliciosa embriaguez, na imensidade desse sistema<sup>34</sup> com o qual sente-se identificado. Então, todos os objetos individuais lhe escapam; nada vê, nada sente senão no todo. É preciso que alguma circunstância particular comprima suas idéias e circunscreva sua imaginação para que possa observar por partes esse universo que se esforça por abarcar. (ROUSSEAU, 1995, p. 95.).

Portanto, é somente com a expressão do seu íntimo que este indivíduo pode exprimir o sentimento que ele realmente quer: a consciência de si mesmo e de todos os que fazem parte da natureza, do mundo, os homens inclusive, pois esta consciência é como a própria natureza. Rousseau quer, assim, passar da perigosa mundaneidade social do homem para a harmoniosa mundaneidade natural das coisas do mundo, em que pode o homem inclusive se colocar, pois assim é o seu lugar natural.

Outra característica marcante da personalidade de Rousseau é o fato de este ser um intenso sonhador por excelência, e o sonhar é a chave-motriz das realizações de indivíduos assim, quiméricos. Estes, por esta alavanca, fazem grandes descobertas, grandes feitos. Talvez o maior feito de Rousseau, assim impulsionado, tenha sido promover a consciência como fonte de equilíbrio indispensável tanto para o homem indivíduo quanto para o homem espécie, humanidade; para tentar se libertar das degradações e das mazelas a que a sociedade o instiga. A consciência que ele próprio conseguiu mirar, a *eudaimonia*<sup>35</sup>: “sei e sinto que fazer o bem é a mais verdadeira felicidade que o coração humano pode experimentar” (ROUSSEAU, 1995, p. 82).

Assim, agora se pode identificar a arte do filósofo e sujeito Rousseau.

### 2.2.2 O Homem de Gênio

Um importante aspecto que se pode captar da vida e obra<sup>36</sup> de Jean-Jacques Rousseau é a atitude extremamente imbuída de exaltar a sinceridade. Esta franqueza encontra-se estritamente ligada ao relato confessional do sujeito em busca da tentativa de superar o erro diante dos valores de verdade e

---

<sup>34</sup> A natureza.

<sup>35</sup> A felicidade como fim último, para os gregos, como cita Aristóteles em *Ética a Nicômaco*.

<sup>36</sup> Recomenda-se que se consulte o Anexo I deste trabalho, onde se mostra um interessante resumo cronológico da vida e obra de Rousseau. Poder-se-á ver o atribulado percurso que envolve os motivos da vida e obra do autor, sobre o qual se tomará a devida importância no transcurso das explicações neste trabalho.

falsidade. Esta sinceridade é, em primeiro lugar, necessariamente subjetiva, do próprio sujeito para si mesmo: o “Conhece-te a ti mesmo”. E que, posteriormente, busca afirmação na realidade da vida que se vive, mundana; tendo, por isso, diante de si a busca do valor de uma verdade objetiva, ao se tornar aceita publicamente (no caso de Rousseau, especificamente, no seio das consciências dos homens, inclusive a de si mesmo).

Esta verdade interna, ao ser desvelada, causa uma grande crise de escala: como, nesse interior, no âmago do “conhece-te a ti mesmo”, pode o homem ser genuíno, sincero e até ingênuo; e, na proporção máxima do indivíduo, na interação com a cultura de sua espécie, a sociedade humana, esta lisura não se pode estabelecer devidamente? Eis o indivíduo paradoxal, o sujeito em crise, o homem na escala da vida em sociedade.

Por que isto ocorre? Rousseau vive para responder a esta antinomia da constatação: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. Sua biografia e bibliografia são a indignação materializada em suas obras: de si para si mesmo, do homem para sua verdadeira consciência; que em sociedade não parece estar disponível a ser usufruída. Rousseau descobre que nas letras pode ser desfrutada esta consciência, mas sabe que isso é muito pouco: deve haver um movimento entre o pensar e o agir; não basta pensar e sentir o que se é melhor, há de se fazê-lo. Esta linguagem racional dos homens, as letras, deve impetrar-se força para desestabilizar a inércia provocada socialmente nos homens: que se escravizam às aparências das coisas, aos desejos das configurações sociais, à aceitabilidade das injustiças de uns para com os outros, à estabilidade das hierarquias das consciências humanas, ou seja, à desigualdade não justificada por nenhum elemento de verdade. O que pode, então, dar força a tal linguagem é a sensação de liberdade que esta pode conceber. Sensação de liberdade que nada mais é do que a possibilidade de mobilidade entre os desejos, de poder senti-los como provimento do livre-arbítrio, a “base de cálculo” das ações humanas. E, por fim, agir.

Todo este processo é um movimento de uma técnica altamente elaborada, a do gênio e filósofo Rousseau. Movimento este que, ao mesmo tempo, realiza a função confessional de reparar um erro cometido. Não é o que se tem de fazer para se construir um “novo mundo” hoje, reparar a sociedade?

Destarte, estabelece-se todo o vínculo da vida do homem Rousseau e a obra rousseauiana. Diferentemente da imensa quantidade de críticos<sup>37</sup> de Rousseau, que vêem em sua vida um motivo de paradoxo intransponível para analisar a rica contribuição de suas obras ao verdadeiro espírito humano. Pelo contrário, trata-se de uma remissão, em escala, que comprova a teoria à prática, num movimento de vida total que inclui o sujeito sensível à racional atividade da vida em sociedade – que visa o lucro<sup>38</sup> –, tentando excluir o choque existente entre ambos: a injustiça que a busca incessante dos lucros causa, pois o conceito de lucro é facilmente confundido por consciências debilitadas.

O que se pode esperar de um homem e de sua obra assim constituídos? Daquele que percebeu em seu âmago e viveu em sua pródiga existência o fato de que “a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”?

Simplesmente: a sinceridade... Que a mesma de todos que se permitirem investigar a verdade destes fatos deverá exercer. A mesma de todos que persistirem em modificar o quadro, ainda (mas nem sempre) permanente, da injustiça.

Por isso, aqueles que concordam com Rousseau e seu pensamento podem incorrer no erro de uma defesa demasiado apaixonada, pois a indignação pode ser grande. As críticas “inconseqüentes”<sup>39</sup> a este autor aparecem muitas vezes extremamente raivosas, rebuscando aspectos singulares na vida e na obra. A indignação deve tomar corpo, sim, mas não pode deixar de se reportar à própria estratégia rousseauiana.

Sinceridade!

---

<sup>37</sup> “Dentre todas as *inconseqüências* de que Rousseau, desde o século XVIII, é acusado, a mais chocante parece, sem dúvida, aquela que se manifesta na relação que mantêm, uma com a outra, sua vida e sua obra: a primeira aparece como uma negação da segunda e vice-versa. (SALINAS, Luís Roberto Fortes. **Rousseau: da teoria à prática**, Introdução, p. 25. São Paulo: Ática, 1976).

<sup>38</sup> “Sabemos que uma cidade é como uma associação, e que qualquer associação é formada tendo em vista algum bem; pois o homem luta apenas pelo que ele considera um bem. As sociedades, todas elas, portanto, propõem-se algum lucro – especialmente a mais importante de todas, visto que pretende um bem mais elevado, que envolve as demais: a cidade ou sociedade política”. (ARISTÓTELES. **Política**. Capítulo I, § 1, p. 11. São Paulo: Martin Claret, 2001).

<sup>39</sup> Serão expostas durante este capítulo.



A humanidade vive há tanto tempo escrava da dissimulação que considera um risco muito grande expor-se à sinceridade. Admita-se, então, sobre os críticos de Rousseau: disseram a verdade!

Por exemplo: “como levar a sério um livro sobre a educação escrito por um homem que abandonou ‘galhardamente’ (ele mesmo o admite em suas **Confissões**) os cinco filhos que teve com Thérèse Levasseur?” (LAUNAY, *In*: ROUSSEAU, 1999, p. VII). Há os que principiam a dizer para não se misturar com o conteúdo de uma obra as particularidades da vida do autor: analisar somente a obra. Seja-se justo: no caso de Rousseau, isso não deve valer. A crítica que este faz à sociedade não o exclui. Contudo por que o excluiria de poder fazê-la? Quem melhor do que o agente do erro poderia entender as terríveis conseqüências do mau caminho? Ou seja, quem, além da própria humanidade, pode entender o que se passa a si? Este homem compreende, enfim, que a humanidade está encarnada em seu ser. Rousseau, como qualquer homem verdadeiramente consciente, é a própria humanidade. Rousseau sabe o quanto se fez miserável com seu erro: “a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”.

Fundamentalmente, foram as condições sociais a que esteve exposto no percurso de sua vida os motivos dessas lastimosas intempéries. Exposição a conceitos de vida de uma sociedade que converte os homens ao glamour, a sobrepujar o próximo, a denotar-se publicamente, ou seja, seguir cegamente, inconscientemente, a regras mal calculadas e mal sensibilizadas, ou provavelmente mal intencionadas mesmo, de “bem viver”. Quem, de pronto, vê-se estabelecido neste mundo, sentindo firmemente que a natureza o fez feliz e bom<sup>40</sup> não pode imaginar as mazelas a que se exporá no transcurso dessa afiliação social a que, inerentemente, está-se fadado ao se nascer nessa sociedade. Nasce-se bom, ingênuo, e, quando menos se dá conta, está-se corrompido, miserável...

Rousseau abandonou os cinco filhos na “roda<sup>41</sup>”. Com certeza não foi o único, já que existia um sistema chamado “roda”, criado por motivos sociais.

<sup>40</sup> Neste caso, especificamente, a “ingenuidade” das crianças exemplifica, sem dúvida, este preceito.

<sup>41</sup> “Roda dos rejeitados”: Sistema criado no século XVII na França, em que recém-nascidos eram abandonados pelos pais para que fossem criados por alguma família ou instituição. A criança era colocada em uma “roda” existente na porta de muitos orfanatos e Santas Casas de Misericórdia, em seguida girava-se a roda de forma a deixar a criança no interior da instituição.

Inocentemente, pode até ter acreditado ser uma boa idéia, pois faria de seus filhos o mais próximo do homem natural<sup>42</sup>; que vivendo o mais possível fora do núcleo da sociedade depravada, poderiam ter a excelência de uma vida onde poderia germinar a bondade de seus corações. Mais tarde percebeu, sem retrocesso, o engodo a que se submetera: esqueceu de fazer em sua própria vida as mudanças que queria ver feitas no mundo. Entendeu, tarde demais, que a natureza impusera a ele, pai, dar a consciência devida a sua espécie no instante mais simples, mais íntimo: na sua própria vida, no desenvolvimento natural da formação humana, no “diálogo” pai-filho.

Rousseau, no percurso de suas obras<sup>43</sup>, põe a sua consciência desses fatos indignos, de si ou, por extensão, de qualquer ser humano, de maneira bem clara. Então, por que insistir em refutar a importância de sua obra?

A “aversão” de Rousseau pela sociedade se deve em alta conta às observações de si mesmo (do “conhece-te a ti mesmo”), pois pôde em si mesmo verificar tão intensamente o padrão do comportamento humano perante os hábitos perniciosos da sociedade. Alguns críticos<sup>44</sup> colocam esse desprezo de Rousseau contra a sociedade em que viveu como quase exclusivamente pelo fato de este não ter conseguido adquirir os hábitos que o habilitassem a se enquadrar nas convenções consagradas do convívio social que tanto almejou (sucesso, riqueza, luxo, etc.). Ou seja, uma atitude de criticar, quase que por inveja, àquilo que não pôde conquistar para si.

Achar que Rousseau criticou sua sociedade por esta não o ter aceitado é correto. E não poderia ser diferente, pois esta sociedade o repudiou por não querer de forma alguma se modificar; os homens assentados em suas posições privilegiadas de poder e ostentação não haveriam jamais de abrir mão

---

Neste caso, o anonimato dos pais era resguardado. Estima-se que o índice de mortalidade infantil nesses estabelecimentos oscilava entre 50% e 70%. Durante os séculos XVII, XVIII e XIX, na Europa, receberam-se 42.200 enjeitados dessa maneira. No Brasil, em 1825, na Santa Casa em São Paulo, criou-se a “roda dos enjeitados”, prática depois adotada em muitas instituições no Brasil para impedir que bebês abandonados nas ruas fossem mutilados por cães.

<sup>42</sup> Mostrar-se-á no item 2.3.6 mais detidamente a idéia que sintetiza o “homem natural”, o que muitos atribuem apenas à idéia antropológica de homem do princípio dos tempos, como sendo o homem simples: o pobre, propriamente dito, que em seu tempo era o camponês.

<sup>43</sup> **Confissões, Emílio e Devaneios**, basicamente.

<sup>44</sup> Irving Babbitt (**Rousseau and Romanticism**) e F.J.C. Hearnshaw (**The Social and Political Ideas of some Great French Thinkers of the Age of Reason**), são alguns exemplos desses críticos.

do controle da situação. Considerar por um momento sequer os pensamentos deste autor era pôr em risco tal jugo.

As críticas feitas por estudiosos tão engajados não poderiam se furtar à verdade evidente, contudo sonegaram a verdade essencial: a origem, a motivação fundamental dos fatos. Portanto, como disso se pode tirar a conclusão de que todo o pensamento do autor se baseia numa ruidosa revolta ao seu malogro social? Dessa forma, concluir-se-ia que, se tivesse logrado sucesso, então, não haveria por que ou o que criticar sobre a sociedade. Em tamanho mal-uso do método biográfico, não há como não fracassar na interpretação lógica de certos dados. Por exemplo, não haveria como este sujeito rousseauiano pela sociedade de seu tempo ser aceito, pois os seus pensamentos não são dissociados de seus atos, ou seja, suas ações, representadas em suas obras, não se qualificariam às convenções sociais; já que tanto suas atitudes como pessoa como os seus escritos formam um combate interno e externo do indivíduo com o meio em que vive, mostrando, num movimento coeso, a incompatibilidade capital de ambos: o homem natural, ou a bondade inerente que este representa, e a sociedade depravada, ou a injustiça que os homens suscitam uns com os outros quando vivem juntos.

### **2.3 FILOSOFIA: O IMPORTANTE CAMINHO ABERTO POR ROUSSEAU, “A DESPEITO DOS HOMENS...”<sup>45</sup>**

*A Filosofia é, em realidade, o medicamento do espírito.*  
(CÍCERO)

*O pensamento é a ação ensaiando.*  
(FREUD)

A verdade geral e abstrata é o mais precioso de todos os bens. Sem ela, o homem é cego; ela é a luz da razão. É por ela que o homem aprende a se conduzir, a ser o que deve ser, a fazer, a tender para seu verdadeiro fim. A verdade particular e individual não é sempre um bem, algumas vezes ela é um mal, muito freqüentemente uma coisa indiferente. As coisas que um homem deve saber e cujo conhecimento é necessário à sua felicidade talvez não sejam em grande número, mas, seja qual for este número, elas são um bem que lhe pertence, que tem o direito de reclamar onde quer que o encontre e do qual não se o pode frustrar sem cometer o mais iníquo de todos os roubos, já que ela é desses bens comuns a todos, cuja comunicação não priva aquele que o dá. (ROUSSEAU; p. 57-58; 1995).

---

<sup>45</sup> Alusivamente à sentença encontrada no primeiro parágrafo dos **Devaneios**: “Teria amado os homens, a despeito deles próprios”. Cuja idéia também encerra a Primeira Caminhada dos Devaneios.

### 2.3.1 Uma Constatação e um Princípio

“A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”.

Para o desespero e inconformismo do filósofo, está concebido o dualismo... Forma-se uma escala entre o natural e o social, entre o subjetivo (interior ao indivíduo) e o objetivo (o real, localizado exteriormente ao indivíduo), entre o falar e o agir, entre o particular e o geral, entre a teoria e a prática, enfim, entre ser e parecer. Da passagem de dimensões parece ocorrer uma incoerência que transcende a conformidade entre o que é e o que deve ser. Uma desarmonia entre ação e reação se estabelece, uma unidade impossível onde a aparente lógica se esfumaça: eis o paradoxo e a contradição.

Ou talvez não...

Ao se analisar os dois pólos: um, o começo, quando o homem é feliz e bom, e outro, o final (atual), quando o homem está envolto em mazelas, pode-se, sem sombra de dúvida, evocar o paradoxo. Entretanto o problema está em se ver apenas os pólos. Esquece-se que “o homem chegar ao mundo bom e feliz” é uma situação estática. Sobre este ponto inerte há, neste mesmo instante de chegada, uma ação degeneradora da condição primária (verificada constantemente em sociedade). Não há um movimento de ação e reação na constatação indignatória de Rousseau. Mas, sim, de “sociedade” para “miserável”.

De qualquer forma, o dualismo está presente. Parece permear na vida humana uma cisão entre coisas boas e más. Curiosamente, na natureza isso parece não ocorrer: há um estado de coisas, sem o bom e o mau ou o bem e o mal; há uniformidade e coerência. Ou alguém duvidaria que, na natureza, analisada sem as lentes da condição humana (das necessidades dos homens), há algo verdadeiramente classificado como ruim? Por exclusão, então, considera-se sempre a natureza boa e bela.

Esse fenômeno dualista, então, é somente um acontecimento social ou é essencialmente humano? Se for social, parece coerente; já que a origem da crítica e da análise social confunde-se com a própria história da consciência humana, ou, como pode também ser chamada, história da filosofia.

Se, por outro lado, for um elemento “naturalmente” humano, então, de fato, processar-se-á uma passagem à dicotomia: do homem com a natureza, da razão com a emoção, do corpo e da alma, do bem e do mal, etc. E a faculdade humana de raciocínio não seria o aval a esta dicotomia? Por certo, já que é esta característica do ser humano que classifica este mundo dicotômico. É o que dá acesso ao estereótipo do verdadeiro e do falso.

Mas, indagará alguém, o fenômeno social não é humano e, logo, o dualismo resultante da sociedade não é também naturalmente e essencialmente humano? Recorrendo ao raciocínio novamente, à lógica do silogismo aristotélico (na substituição dos termos), é evidente que sim. Entretanto, no mesmo princípio, o ser humano é um fenômeno resultante da natureza, logo faz parte desta: forma a totalidade desta, ou seja, sem os homens a natureza está incompleta. Segue-se disto, do método da mais simples lógica humana, uma contradição: no estado de coisas da natureza não há dicotomias, por que há somente no seu segmento dos seres humanos?

Como sair disto?

E, não se diga que não há como... Pois isto estagnaria toda a vontade humana de viver, provocaria todo um mal estar na civilização<sup>46</sup>. De certa forma, já era o que ocorria na época de Rousseau. E, privilegiado que era, consciente como se mostrava das coisas do mundo, é certo que notara a faceta dualista de sua sociedade, uma época em que a burguesia já estava demonstrando sentir ao seu redor uma nuvem sombreando sua consciência revolucionária, cobrando-a sobre seus atos “inovadores” e questionáveis quanto à justiça. Essa classe se via envolta em um dualismo, fonte de pesadelos, que a perseguia, tão autenticamente quanto a perseguição que esses mesmos burgueses proferiram aos seus oponentes. Esse dualismo era uma agonia

---

<sup>46</sup> Na obra **O Mal Estar na Civilização**, Freud afirma que a civilização, ou a repressão imposta por esta, é, em grande parte, a responsável pela desgraça dos homens, e que estes seriam muito mais felizes se a abandonassem e retomassem suas condições primitivas:

É impossível desprezar o ponto até o qual a civilização é construída sobre uma renúncia ao instinto, o quanto ela pressupõe exatamente a não satisfação (pela opressão, repressão, ou algum outro meio?) de institutos poderosos. Essa “frustração cultural” domina o grande campo dos relacionamentos sociais entre os seres humanos. Como já sabemos, é a causa da hostilidade contra a qual todas as civilizações têm de lutar. Também ela fará exigências severas à nossa obra científica (...). Não é fácil entender como pode ser possível privar de satisfação um sentido. Não se faz isso impunemente. Se a perda não for economicamente compensada, pode-se ficar certo de que sérios distúrbios decorrerão disto. (FREUD, Sigmund. **O Mal Estar na Civilização**. CD-ROM Obras Completas).

interna tão presente aos indivíduos invocadores da revolução da sociedade burguesa (e ainda o é), era o questionamento da natureza humana – boa ou má. Assim, para exemplificar, confirmou-se até nas artes a manifestação desse alvitre, como em diversas obras literárias da época.

Esse dualismo, sem dúvida, também é a agonia do conhecimento. Este sentimento é característico de toda a filosofia, mas mais presente ainda a partir deste século em que se situa Rousseau, em que o conhecimento esclarecedor é o mote maior. É o século invocador das luzes, em que a nova postura ao saber que se expande está deslumbrando a todos, em um excesso de luz que angustia, pois pende entre ver de fato e as trevas de uma cegueira que só o coração sente. Essa impressão de que quanto mais se investiga, quanto mais se busca a ciência, mais conhecimento haverá para ser conhecido; isso certamente deixa o homem extremamente aflito, mas quando ele percebe que o conhecimento não tem fim e que a máxima de Sócrates é verdadeira – “Só sei que nada sei” – ele permanece constantemente agoniado. Contudo, sem contradição, muito mais feliz do que o ignorante, que não percebe nem a si mesmo, nem o mundo. É a escolha de escolher, de sentir a vontade humana de viver, necessariamente como ser cognoscente.

A dicotomia se fez. Parecia o único caminho para se continuar cognoscente.

Todavia, não é necessariamente a única saída. Ou melhor: a única escolha. A contradição parece se resumir ao simples fato de os homens possuírem o privilégio do livre-arbítrio; já que o restante da natureza parece caminhar a passos pré-determinados. Tanto que toda a ciência moderna já está a passos largos matematizando-a, desvendando segredos que até pouco tempo eram inimagináveis à vã filosofia dos homens.

Esta vã filosofia dos homens, de forma unânime, considera o auspicioso livre-arbítrio algo definitivamente bom. Tão bom que alguns duvidam de sua existência de fato. Mas, mesmo estes, aceitam-na saborosamente. Outra contradição aparentemente se instala, pois como pode algo assim “bom” ser responsável pelas amarguras humanas?

Nota-se que, assim visto, o dualismo é imprescindível à necessidade do livre-arbítrio, já que fornece à razão humana os elementos de comparação às escolhas. Igualmente, a racionalidade exige uma representação dualista da

realidade. O que é imperativo analisar, então, é que isso não é condição necessária para dicotomizar esta realidade. Em outras palavras: pode-se viver tranqüilamente usufruindo a dualidade, pois esta é referência à condição humana, e isto somente significa uma imagem subjetiva do mundo, localizada na análise interna do sujeito; no entanto esta tranqüilidade é inegavelmente quebrada quando se passa ao dicotomismo da realidade, onde o mundo é dividido em duas partes não como um sistema de observação e referência, mas como uma concreta separação dos componentes de uma unidade feita para viver harmoniosamente (razão/emoção, homem/natureza, etc.).

Enfim, se há ou não como se desvencilhar de tais contradições, somente uma metafísica inabalável poderia estabelecer. O filósofo sempre esteve incessantemente em busca de tal metafísica, sem sucesso, pois esta bem encaminharia de vez a humanidade ao bom caminho. Como tão ingrato desafio jamais foi (ou será) superado, chega-se a hora de se construírem novas alternativas. Por que não se enveredar, desta feita, a um princípio simples, de retomada do caminho de origem? Numa só palavra: natureza. Um preceito muito fácil de se evocar, já que este caminho se apresenta disponível à frente de todos e de onde quer que se aviste.

A busca e a manutenção deste princípio é o caminho mais belo e mais justo que o homem pode almejar: é a autonomia de poder saber o que deve ser, para bem julgar aquilo que é.

### 2.3.2 Rousseau e a Retórica: a importância da linguagem

*O mais incompreensível do mundo é que ele seja compreensível.*  
(EINSTEIN).

Aprende melhor meu vocabulário, cara amiga, caso queiras que nos entendamos um ao outro. Acredita-me, minhas expressões raramente têm o sentido usual; é invariavelmente meu coração que conversa com o teu, e talvez algum dia perceberás que ele não fala como outros o fazem<sup>47</sup>. (**Correspondance générale de J.J. Rousseau**. Paris: Colin, 1924-1934, II, p. 266.).

A forma mais sincera de se comunicar com alguém é dirigindo-se ao seu coração, pois este não se vale dos subterfúgios da inteligência, da razão racionante, de meandros passíveis de erro de lógica, de cálculo, somente do princípio inato de todo ser humano: a bondade, a justiça da natureza. O

---

<sup>47</sup> Carta de Rousseau a Madame d'Epainay, observando sobre seu uso da linguagem, março de 1756.

coração reconhece de pronto a verdade, não precisa calculá-la. Isto é mais rápido e eficiente, tendo uma outra vantagem: é belo. Claro, pode ser iludido, já que os homens não se cansam de tentar tapear uns aos outros, mas quem disse que a razão também não pode ser enganada?

O coração é justo e imediatamente ou quase que ao mesmo tempo em que percebe e recebe a sinceridade do conteúdo de outro coração, do conhecimento compartilhado da verdade selecionada de outrem, ele dissolve em todo o seu ser, um ser cognoscente por natureza.

Este coração sente orgulho de ter em seu ser também uma razão que discerne todo conhecimento que este sente. Memoriza, calcula, estabelece, organiza, relaciona e usufrui. Que magnífico espetáculo a unidade que ambos proporcionam!

Rousseau promulgou este espetáculo ao estabelecer na expressão de seus pensamentos, na sua linguagem, seu estilo tão peculiar, num enobrecimento da arte retórica, que se torna seu instrumento, seu método.

Dentro da arte retórica dos antigos gregos temos uma das metáforas mais consagradas dentro de toda a história da filosofia: a analogia solar e o olhar, como metáfora para o conhecimento.

Para Platão, por exemplo, o olhar filosófico tem de remontar a uma fonte luminosa que permanece secreta aos olhos dos outros homens. Assim, o filósofo é aquele que revela para os outros aquilo que, por si só, eles não seriam capazes de conhecer: o filósofo é, desta feita, aquele que tenta libertar os homens de sua ignorância.

Por isso o conhecimento, a verdade, desde os primeiros filósofos, é o que de melhor se apresenta para o homem exercer seu papel enquanto tal, ser pensante; e, por isso, denominaram-no de supremo bem. Este supremo bem é a própria consciência, quando efetiva.

No tropo da analogia solar: é o Sol que, no mundo sensível, faz o mesmo papel que a inteligência (capacidade de raciocinar) para a consciência; ilumina o mundo, tornando-o possível de ser visto, de ser compreendido.

Contudo, os grandes oradores, desde o princípio da formação da arte retórica, coincidentemente desde o início da própria filosofia, ou desde o início da formação da consciência cognoscente humana, perceberam que olhar diretamente para um determinado conhecimento pode fazer com que não se



veja com o devido discernimento o cerne eminente deste foco determinado de saber. Olhar com luz demais, cega. Como no caso do mito da caverna: se alguém olhasse de imediato para a “luz do sol”, estaria naturalmente, como diz Platão, com os olhos deslumbrados, sem nada poder ver.

Por isso, em certa medida, justifica-se a origem da retórica, tanto nas artes poéticas, quanto na filosofia, pois por ela sempre se pode “graduar a luz”, verificar-se o estágio cognoscente, sentir o público. Ou, melhor ainda, esta arte pode pôr-se de tal forma que os corações receptores sempre entendam a mensagem a ser recebida, o conhecimento a absorver, independentemente do estágio cognoscente do indivíduo. Em outras palavras, quando verdadeiro ou sincero, de grande ou de difícil entendimento, o que é transmitido por este método, esta linguagem, sempre adentra na consciência. Com sutileza, sem cegar, pois, estrategicamente, incentiva a pensar, e o movimento deste raciocínio desenvolve a consciência, aumenta a luz dentro do ser.

Tudo isso, então, viabiliza a conduta de um escritor tal qual Rousseau, cujas asserções apresentadas, muitas delas, se mostradas com toda a intensidade de luz que exigem, poderão não só causar o tal deslumbre, quanto chocar, amedrontar, até mesmo horrorizar, pois, de tanta luz, cega, passando a percorrer, num efeito inverso, o mundo das trevas. Rousseau, por isto, sabia que a primordial, a fundamental, forma de educação sempre foi dada sob a forma de fábulas, retoricamente, pois o homem encontra-se bastante imperfeito, ainda, para prescindir das mesmas. O homem faz ciência com a idéia de perfeição, mas não se faz com a mesma idéia.

Rousseau pôde, com a retórica, também ter contestado os princípios erigidos na sociedade de seu tempo, escrevendo na linguagem da sensibilidade, do sentimento, pois, “ora, as paixões são as causas que introduzem mudanças em nossos juízos” (ARISTÓTELES, 2000, p. 100). Na cientificidade, em que se recai geralmente a filosofia acadêmica, somente os doutos, em sua linguagem dirigida somente à razão, podem entender o que se expressa. Numa sociedade, onde há toda gama de possibilidade de tipos de configurações de pessoas, todos os juízos, todos os cidadãos, precisam compreender a realidade que os cerca. Este entendimento leva ao compartilhamento de todas as coisas disponíveis à vida dos homens, tornando-a mais justa e livre.

Na Quarta Caminhada dos seus **Devaneios**, Rousseau discorre sobre a mentira, a grande inimiga da razão, aliada da loucura, e o caminho da perversão moral dos homens. A grande desavença que houve entre os filósofos e os sofistas na idade clássica tinha como grande mote a questão da mentira, e a retórica, vista aqui como a linguagem corrente da época, viu seu trilha de eficiência corrompido pelo uso indevido de suas fórmulas, que assim revestia como verdade às vezes a mais atroz mentira.

Vê-se, em contrapartida, que a linguagem direta, a linguagem científica, tem alcançado maior valor por fugir desses possíveis meandros, pois coloca a verdade, supostamente, muito bem e diretamente dita. Qual, então, o melhor método para se posicionar em relação à verdade?

Rousseau preferiu a retórica e por um motivo muito simples: ele pretendia falar dos homens, na linguagem do coração; pois os homens possuem um coração (e disso não podem fugir) e, com isso, todo o mecanismo dos sentimentos e da existência dos homens que deste afloram.

Seja qual for o efeito que resulte da verdade, nunca somos culpados ao dizê-la porque nela nada pusemos de nosso... Não se tratava de julgar se seria bom dizermos sempre a verdade mas se éramos sempre igualmente obrigados a fazê-lo, (...), tratava-se de distinguir os casos em que a verdade é rigorosamente devida, daqueles em que se pode calar sem injustiça e mascarar-la sem mentira: pois descobri que tais casos existem realmente. Trata-se, portanto, de procurar uma regra segura para conhecê-los e bem determiná-los. (ROUSSEAU, 1995, p. 58).

Mas, qual exatamente é a vantagem desse método? Não seria apenas uma questão de posicionamento, de escolha, de gosto no manejo dos conteúdos? É necessário, então, determinar normas para entender as regras do entendimento maior dos fenômenos e sem perder nada, ou o mínimo possível.

Eis em que a retórica pode auxiliar na compreensão dos fatos, e mais, na fuga ao dogmatismo. A compreensão literal e a linguagem científica geralmente fornecem uma verdade una, bem definida, bem interpretada. Isso é muito bom, pois livra o homem de perambulações pífidas em questões vitais à condição humana. Entretanto as interpretações sempre serão humanas, não sendo subjugadas a nenhuma esfera metafísica de fato, ou seja, o parâmetro absoluto da verdade dos fatos é “escolhido”. Assim, ater-se a uma verdade única não traz nenhuma segurança.

A compreensão literal e a linguagem científica são conseqüências diretas do uso exclusivo, na interpretação, da razão, no sentido em que é esta quem dá os parâmetros para a definição das conclusões. É certo: a razão dá a certeza clara e distinta. Por outro lado, estas certezas “claras e distintas” tornam-se, via de regra, ideologias: onde diversos intelectos, por si só, concordam racionalmente com a devida procedência das idéias que constituem uma verdade referida. São os diversos “ismos”: racionalismo, humanismo, iluminismo, nazismo, cristianismo, ateísmo, capitalismo, comunismo, fundamentalismo e um “imenso” etcetera.

Depois de as cabeças pensantes se ajustarem num dogma, só há uma maneira de não caírem definitivamente na alienação<sup>48</sup>. É através do sentimento: por um instinto de que as coisas não estão bem; pois a razão já se postou ao sistema – nesse nível a razão até discute o dogma; não o nega, porém. Somente a sensibilidade de que as coisas podem ser negadas, rechaçadas, ou a suscetibilidade de que pode haver outros meandros escusos que podem ser ponderados, é que pode transformar o relacionamento entre os homens e as verdades<sup>49</sup>.

---

<sup>48</sup> Enquanto a idéia de Filosofia é, principalmente, a de obtenção da maior “consciência” possível do mundo, o termo Alienação praticamente é um conceito antagônico. A exploração pela filosofia em especial nos séculos XIX e XX (Marx e toda a herança marxista), do significado de alienação remete a pensamentos que mais “fetichizam” (causam subserviência absoluta aos símbolos sem requerer causa) do que ilustram a realidade (onde se operaria conscientemente a escolha livre). Por exemplo, dizer que a ciência avança de modo linear e nos conduz à emancipação é um sintomático pensamento alienante, pois participar da ciência apenas como “operadores de máquinas” não é propriamente “fazer ciência”, é apenas servir ao símbolo de se estar avançando juntamente com a ciência. O homem, assim, é apenas um autômato sem consciência, inserido sem questionamentos na sociedade tecnicista.

<sup>49</sup> Veja-se o seguinte exemplo, que pode ilustrar a idéia da relação dos homens e suas verdades (trata-se do relato de Freud, homem que notoriamente almejou fazer ciência, apesar de contestado, sobre a religiosidade, na discussão epistolar com um amigo [Romain Rolland]):

Enviei-lhe o meu pequeno livro que trata a religião como sendo uma ilusão [opinião de Freud, notadamente como cientista, em **O Futuro de uma Ilusão**], e ele me respondeu que concordava inteiramente com esse meu juízo, lamentando, porém, que eu não tivesse apreciado corretamente a verdadeira fonte da religiosidade. Esta, diz ele, consiste num sentimento peculiar, que ele mesmo jamais deixou de ter presente em si, que encontra confirmado por muitos outros e que pode imaginar atuante em milhões de pessoas. Trata-se de um sentimento que lhe gostaria de designar como uma sensação de ‘eternidade’, um sentimento de algo ilimitado, sem fronteiras – ‘oceânico’, por assim dizer. Esse sentimento, acrescenta, configura um fato puramente subjetivo, e não um artigo de fé; não traz consigo qualquer garantia da energia religiosa de que se apoderam as diversas Igrejas e sistemas religiosos, é por eles veiculado para canais específicos e, indubitavelmente, também por eles exaurido. Acredita ele que uma pessoa, embora rejeite toda crença e toda ilusão, pode corretamente chamar-se a si mesma de religiosa com fundamento nesse sentimento oceânico.

(...) Não consigo descobrir em mim esse sentimento ‘oceânico’. Não é fácil lidar cientificamente com sentimentos. Pode-se tentar descrever os seus sinais fisiológicos.

A arte retórica, quando bem aplicada, pode numa unidade que ajusta a razão e a emoção demonstrar a realidade mais bem aprumada à condição humana, proporcionando não só a compreensão, mas também as formas, os meandros, do entendimento em totalidade.

Dito de outra forma é possível, em certa medida, considerar-se a realidade exatamente como um discurso que se pode compreender: um *logos*<sup>50</sup>. E que não se deve esquecer tratar-se de uma visão relatada à maneira dos homens. Por isso, deve-se ter em conta que as palavras que povoam a realidade não são nada somente por seus significados prementes, a não ser a intenção que elas carregam, ou seja:

Julgar as palavras dos homens pelos efeitos que produzem significa freqüentemente avaliá-las mal. Além de não serem sempre evidentes e fáceis de conhecer, esses efeitos variam ao infinito como as circunstâncias nas quais tais palavras são ditas. Mas é unicamente a intenção daquele que as pronuncia, que as aprecia e determina seu grau de maldade ou de bondade. (ROUSSEAU, 1995, p. 58).

Enfim, esta apologia da retórica também é a mesma defesa da importância da devida compreensão da linguagem<sup>51</sup>. A linguagem assim entendida pertence a todos, democraticamente erigida, e, diferentemente do que alguns críticos de Rousseau acusaram, não é um “monastério do laico”<sup>52</sup>. É, simplesmente, o reino da liberdade, das emoções que podem ser vividas por serem compreendidas. Rousseau proclama: “ora, digo que toda língua com a qual não podemos ser entendidos pelo povo reunido é uma língua servil; é

---

Onde isso não é possível – e temo que também o sentimento oceânico desafie esse tipo de caracterização –, não resta senão cair no conteúdo ideacional que, de forma mais imediata, está associado ao sentimento. (...) Segundo minha própria experiência, não consegui convencer-me da natureza primária desse sentimento; isso, porém, não me dá o direito de negar que ele de fato ocorra em outras pessoas. A única questão consiste em verificar se está sendo corretamente interpretado e se deve ser encarado como a *fons et origo* de toda a necessidade de religião. (FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Volume XXI (1927-1931): **O Futuro de uma Ilusão; O Mal Estar na Civilização e outros trabalhos**; pp. 81-82. Rio de Janeiro: Imago, [s.d.].

<sup>50</sup> Significa, literalmente do grego (*logos*): palavra, uma narração ou pronunciamento (uma realidade relatada), verbo, conceito, idéia. Mas não “palavra” como esta é falada ou escrita, mas o significado, que assim no grego seria *lexi*.

<sup>51</sup> E, que também é a mesma apologia à consciência cognoscente humana, a mesma apologia da totalidade de mundo, a mesma apologia, enfim, também da filosofia, ou pelo menos a filosofia da ação.

<sup>52</sup> “O Estado de Rousseau, como o expõe num epigrama ao qual Cassirer se refere, é um “monastério do laico”. Introdução por Peter Gay de **A Questão Jean-Jacques Rousseau**, p. 12, São Paulo: UNESP, 1999.

impossível que o povo se mantenha livre e que fale essa língua” (ROUSSEAU, 2003, 178).

Também no que diz respeito aos significados, a retórica revela a sua vocação para a pluri-significação e a totalidade. Ou seja, ela é discurso na acepção etimológica do termo, na medida em que pretende “discorrer” sobre um leque bastante vasto de assuntos: fundamentalmente, todos aqueles que podem interessar ao homem comum, isto é, de que nenhum homem enquanto tal poderá alguma vez abdicar: a gestão da coisa pública, a administração da justiça, o estabelecimento dos valores morais a seguir no comportamento público e privado, e, portanto também os critérios de opinião, o louvor ou vitupério de outrem com base nos respectivos comportamentos: estes alguns dos temas que interessa indistintamente todos os membros duma comunidade, e que aliás é difícil atribuir a disciplinas específicas. (BARILLI, 1985, p. 8).

Assim como esse seu estilo, a vida e a obra de Rousseau também são um todo: provenientes de seus pensamentos que viajaram ao mais íntimo de si e do ser humano por extensão. Uma leitura atenta e benigna da totalidade de sua obra removeria os obstáculos introduzidos por sentenças de crítica de uma visão fragmentada não só deste autor, mas de toda a humanidade. Infelizmente, Rousseau raramente encontrou leitores que a fizessem. Pior, condenam-no apenas por contrariar alguns “ismos” (dos filósofos, dos cientistas – racionalistas, lógicos –, dos políticos, dos “moralistas”, dos artistas, dos pedagogos, dos capitalistas, etc.):

Jean-Jacques Rousseau não terá sido um filósofo no sentido mais estrito do termo. Seu forte não era o encadeamento lógico das idéias nem a fundamentação rigorosamente racional dos princípios que formulou, nem a penetração analítica dos problemas. Seu pensamento procede antes à expressão de intuições resultantes de paixão permanente com que viveu todos os problemas da existência mais comum, como também os da cultura no nível superior das idéias. Mas soube como poucos expressar essas intuições e defendê-las apaixonadamente. As idéias correspondentes a essas intuições não são conceitos abstratos mas realidades vividas intensamente e valores morais imersos na mais nervosa sensibilidade.

(...) Por outro lado, a valorização rousseauiana do mundo dos sentidos, em detrimento da razão intelectual, e da natureza mais profunda do homem, em contraposição ao artificialismo da vida civilizada, encontra-se precisamente na base do movimento romântico que caracterizou a primeira metade do século XIX e permanece vigorando até os dias de hoje, como um das formas básicas de sentir e pensar o mundo.<sup>53</sup> (**Os Pensadores. Rousseau**, 1999, p. 20).

Os filósofos de hoje, é claro, não concordam muito com o estilo de Rousseau, pelo menos a maioria dos ditos acadêmicos. Pretendem, para se adestrarem à “moda” tecnicista, tornarem-se cientistas, especialistas na área

---

<sup>53</sup> “A Herança de Rousseau”, consultoria de Marilena de Souza Chauí, compêndio de “Vida e Obra”, p. 20, do volume I da Coleção **Os Pensadores. Rousseau**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

em que atuam. Contudo, esse não é o sentido primário da idéia de filosofia (como foi tratado no Capítulo I). Ser verdadeiramente filósofo não é simplesmente “apreender conceitos abstratos”, é conduzir toda a humanidade ao entendimento do mundo, incluindo o próprio homem, para poder se engajar melhor à realidade de si e do que está ao seu redor. Ou seja, uma atitude de interferência. Pudera, com essa nova atitude dos filósofos cientistas de hoje, ter se deixado (os governantes) de consultá-los para algum tipo de auxílio na direção e administração do mundo. Pior, com tanta inversão e derivação de valores, presentemente consultam-se economistas (cientistas do provimento do dinheiro). Se os acadêmicos insistem em dizer que “Rousseau não terá sido um filósofo no sentido mais estrito do termo”, pode-se, pelo menos, ser dito que foi “um ser humano no sentido mais estrito do termo”; o que, convenha-se, é muito mais importante (independentemente de alguns dizerem que “todo mundo tem sempre um pouco de filósofo”).

Como dizer que seu forte não era o encadeamento lógico das idéias? Como lidar com a linguagem no nível de domínio que Rousseau alcançou sem controlar o encadeamento lógico das idéias? Não há, sem dúvida alguma, nenhum encadeamento lógico mais “claro e distinto” que a linguagem. A linguagem é puro encadeamento lógico das idéias, assim como a realidade que os cientistas desvendam também o é (encadeamento lógico das idéias do mundo, daí poder-se dizer que a linguagem é o relato dessas idéias).

Se não se pode atribuir a Rousseau uma “fundamentação rigorosamente racional dos princípios que formulou, nem a penetração analítica dos problemas”, é bem provável que se possa, com justiça, aliviar-se disso. Pois o ser humano (e esse é o assunto primordial de Rousseau: “a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”) não é “rigorosamente racional”, nem a sua linguagem. Uma rigorosa penetração analítica exige não somente análise racional dos problemas expostos pelo autor que se pretenda atuar nas “típicas ciências morais, como já foram chamadas, ou ciências humanas, como são preferencialmente chamadas hoje” (BARILLI, 1985, p. 8), mas, sim, uma obrigatória “coligação” entre o racional e a sensibilidade, pois “os dados técnicos em si e por si sós são demasiado escassos, se não forem relacionados entre eles numa visão mais ampla e completa” (Idem, Ibidem). Enfim, ir até a máxima totalidade do ser não é ser

verdadeiramente rigoroso, como o humano, perfeccionista que é, procura sempre buscar? Por outro lado, agir somente por um prisma da realidade humana (razão) não é ser heterodoxo, fragmentário, e, decididamente, não rigoroso?

Será apreciado mais detidamente o conceito de “intuição” no capítulo III, porém convém antecipar alguns aspectos, sobretudo no que diz respeito à torpidez do termo. Por que tornar pejorativa uma condição presente em toda a humanidade, melhor, em toda a natureza? É preciso melhor considerá-la antes de tentar extirpá-la da condição humana. E, no que interessa aos pensamentos de Rousseau, estes não precedem às “intuições resultantes da paixão”. O que resultou das paixões permanentes com que viveu todos os problemas de sua existência foram constatações, ou seja, verdades que tentou expressar em sua arte poética, sua linguagem de totalidade, com a expressão numa palavra, aí sim, intuitiva da verdade do que já havia sentido, não de lugar algum. Pode-se ilustrar tudo isso da seguinte maneira: “um verso ‘quer’ ser verso, em todas as latitudes. Intuir-lhe a essência, a poesia, demanda experiências” (FUSCO, 1952, p. 48); ou seja, a realidade que alguém expressa como um real palpável só o é, se se puder sentir-lhe a essência, a profundidade das experiências que este *logos* evoca.

Mas tudo isso não se faz somente pela “mais nervosa sensibilidade”. As idéias não são somente “intuições”, porquanto são postadas na razão. A filosofia de Rousseau é uma filosofia prática, fruto das mais sérias reflexões morais e psicológicas a respeito da condição humana.

Assim, poder-se-á classificar o movimento romântico “como uma das formas básicas de sentir e pensar o mundo” sem problemas. Contudo como colocar o pensamento de Rousseau somente no “mundo dos sentimentos, em detrimento da razão intelectual”? Os sentimentos de um indivíduo são a sua configuração enquanto ser humano. Se esta configuração não estiver devidamente articulada, o que será da razão intelectual desse sujeito? A apologia dos sentimentos é apenas para que estes não sejam sobrepujados na organização total da vida dos homens, afinal:

As ciências não devem ser negligenciadas, (...), mas devem preceder os bons costumes, sobretudo num espírito ardente e cheio de fervor, pouco capaz de atenção até uma certa idade e cujo caráter muito cedo estará definido. De que serve a um homem o saber de Varrão, se por outro lado não sabe pensar corretamente: se ele teve a infelicidade de deixar que seu coração se corrompesse, as ciências são em sua cabeça como armas nas mãos de um fanático. Entre duas pessoas igualmente engajadas no vício, a menos hábil sempre causará menos mal e as ciências, mesmo as mais especulativas, e as aparentemente mais afastadas da sociedade, não deixam de exercitar o espírito e dar-lhe, ao exercitá-lo, uma força de que é fácil abusar no comércio da vida quando se tem um coração ruim. (ROUSSEAU, [s.d.], pp. 47-49).

Por fim, é dever suscitar mais um ponto importante na relação exercida entre Rousseau e a linguagem. Este define a linguagem como um artifício totalmente proveniente da sociedade, na medida em que sem a sociedade o homem não necessitaria fazer uso da mesma, pois a realidade se faria apenas pelas ações e sensações (ou gestos e motivos), coerentemente às “razões” da natureza; seguindo-se daí que Rousseau critica a existência da linguagem como símbolo maior da própria sociedade: “ou nos calamos porque fazemos – a palavra é, então, supérflua – ou nos calamos porque já não podemos fazer mais nada – a palavra é, então, inútil” (FORTES, 1976, p. 72). Também é sabido que a crítica de Rousseau à sociedade diz, sem rodeios, que o homem estaria melhor sem esta. A questão que os críticos põem, então, é: deveria tal impetuoso crítico da linguagem não fazer uso desta, calando-se?

Primeiramente, conhecendo as sinuosidades da própria arte retórica, poder-se-ia conceder a Rousseau, sem nenhuma dificuldade, a possibilidade do uso das chamadas “figuras de linguagem”. Na “apaixonada” incursão de seus escritos encontra-se a utilização em grande quantidade da figura da “hipérbole”<sup>54</sup>. Logo, em nenhum momento pode-se deixar descuidada a idéia de que o autor está incutido em seu estilo também na promoção dos conteúdos do texto. Do que se segue que, a despeito das interpretações literais que são usadas para dilacerar a filosofia de Rousseau, o bom entendimento deste só se dará na justaposição entre significados textuais e estilo rebuscado (quase como uma junção dos pólos razão e emoção do autor). O uso isolado de uma

---

<sup>54</sup> Figura (metáfora) que engrandece ou diminui exageradamente a verdade das coisas (exageração). Ao receber uma mensagem, o receptor lhe atribui valores como: importância, gravidade, aceitação/reprovação, além de uma resposta emocional. Esta valoração e a resposta emocional, muito subjetivas e contextualizadas, podem ser atenuadas ou agravadas pelas características do discurso que veicula a mensagem. Isso decorre de transferências icônicas, convenções editoriais, de entoação e do gestual, manipulação psicológica e ênfase. Metáforas, em especial as hipérboles, atenuam ou agravam, conforme o caso.



dessas pontas formadoras da linguagem retórica rousseauniana implicará, sem dúvida alguma, erros graves de interpretação, e, pior, de uso de sua filosofia.

Depois dessa defesa, do evidente uso metafórico que promove o autor no conteúdo de suas idéias, também se pode articular um entendimento tácito da literalidade do texto. Ou seja, se não se deve falar para não participar da devassidão social, ou se não se deve falar porque a verdadeira comunicação se estende em outra instância de linguagem que se caracteriza nas ações, então, há de se buscar, pelos instrumentos disponíveis e para o público que se mostra, a consciência para se avançar no estágio em que se encontra o homem no estado de coisas de sua existência. Assim, “entre o território da ação eficaz e o da impossibilidade da ação, estende-se o domínio da *escrita*” (Idem, Ibidem), como bem ilustra Goethe (2002, pp. 68-69), no **Fausto**:

No princípio era o Verbo, vejo escrito,  
E aqui já tropeço! Quem me ajuda?  
Tão alto sublimar não posso o verbo,  
Devo doutra maneira traduzi-lo,  
Se me inspira o espírito. Está escrito  
Que “No princípio era o *Pensamento*”. –  
Medita bem sobre a primeira linha,  
Apressada não seja a pena tua!  
Anima, cria tudo o pensamento?  
Devera estar – “Era o princípio a *Força*!”  
No momento, porém, em que isto escrevo  
Diz-me, uma vez que aqui não pare. Inspira-me  
Afinal, o espírito! Alvitre,  
Solução enfim acho: satisfeito,  
“No princípio era a *Ação*” – escrever devo.

### 2.3.3 Rousseau Romântico: a *delicatesse* para uma inerente unidade entre razão e emoção

*Se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz.*  
(ROUSSEAU).

Este tópico tem o desígnio de intentar estabelecer uma defesa ao movimento romântico, iniciado no século XVII, o século das luzes – o Iluminismo –, e que teve como um importante precursor o pensador crítico Jean-Jacques Rousseau.

A tese, que já é, em um primeiro momento, uma defesa tanto do próprio romantismo, quanto de Rousseau, também pretende, como motriz maior,

entender, numa rápida análise, os fundamentos que justificam a atitude e origem desta mobilização intelectual humana.

Excetuando-se as distorções e derivações que o romantismo sofreu, pretende-se colocar à mercê de questões que envolvem a atitude humana frente a novos paradigmas, como, por exemplo: há, de fato, uma dicotomia no interior do ser humano entre razão e emoção? No caso histórico-filosófico-artístico específico, revelar se é possível interagirem as idéias da racionalidade e do sentimento, como, a priori, era a idéia de um dos ditos românticos, Rousseau.

Para tanto, analisar-se-ão, superficialmente, os fundamentos que levaram Rousseau a uma idéia romântica de expressão, tanto na forma (estético-artística), como no conteúdo (crítica filosófica). Somando-se a isso, pretende-se fortalecer essa tese reivindicando alguns exemplos e opiniões que, pode-se crer, conforme a concordância do leitor, congregam essas reflexões.

O termo “romântico” tem adquirido cada vez mais uma conotação depreciativa. Muito provavelmente pelo sucesso das ciências, das tecnologias, da racionalidade “bem sucedida”, enfim, de todos os aparatos que circundam a vida nos dias de hoje. Entretanto, e apesar de tudo, o fenômeno “romântico” se fez e se faz presente.

Primeiramente, pode-se pensar nesse movimento simplesmente como um sintoma contra a racionalidade exacerbada: de repente a razão é tudo para o ser humano, que pode até se sentir como uma entidade separada da natureza; daí, nada mais automático (conseqüente) do que uma manifestação antagônica, também exasperada, de combate, de questionamento, e até de busca de equilíbrio da realidade posta (distorcida).

No caso de Rousseau, falar em romantismo é, ainda, continuar se referindo à linguagem. O frêmito da racionalidade e das ciências desvirtua o homem a “prender-se” a somente um pólo de sua constituição, levando-o, conseqüentemente, a perder sua liberdade enquanto ser autônomo. Nesta realidade distorcida, contrária à condição humana primária, “a Palavra define o local do homem e a possibilidade da violência” (PRADO JR. *In*: ROUSSEAU, 2003, p. 16); ou seja, a expressão romântica exprime a brutalidade a que o homem está exposto nesta sociedade de escravidão às ciências e seus motivos.

Depois, é preciso olhar com atenção às derivações que o “sintoma” sofreu. Os romances e suas fantasias não querem apenas fornecer um “analgésico” à dor do sofrimento humano, em se fragmentar, quer ser uma filosofia, um ideário, que sirva como um real “medicamento do espírito”, ou seja, se é de fato uma filosofia deve fornecer uma consciência que estabeleça genuinamente a realidade do homem com sua verdadeira natureza. Assim, a fantasia da arte romântica não é falsa, é real enquanto suposição daquilo que sabe que se pode e deve ser verdadeiro à condição humana, nunca daquilo que se sabe ser incongruente a essa situação. É um desvelamento sincero, contudo hiperbólico, de um apelo direcionado à consciência (enquanto depuradora de crítica) para melhor compreensão do caminho escolhido pela sociedade humana.

De tal modo, o discurso rousseauiano é, sim, um ataque não dissimulado a todas as influências desta sociedade “racional” desnaturada. Este “discurso, que descreve a curva necessária pela qual as línguas tendem a tornar-se pura pressão e violência, tem também, por outro lado, a pretensão de ser o espaço da expressão pura e da mais pura liberdade” (Idem, *Ibidem*). Aliás, todo o processo do romantismo se baseia nesta premissa.

Por outro lado, esta linguagem também tem a função de pôr à prova a veracidade da língua reta da razão e da ciência:

Como se toda linguagem verdadeira e reta fosse inacreditável, como se apenas a mentira e a obliquidade merecessem assentimento. Além da teoria, no espaço da experiência vivida da palavra, alguma coisa torna impotentes as palavras e as condena ao equívoco. Longe de ser o maravilhoso espelho da Razão, o lugar da verdade, a linguagem seria sempre o lugar do mal-entendido e do engodo, um biombo interposto entre os homens. (PRADO JR. *In*: ROUSSEAU, 2003, p. 18).

Ou seja, a linearidade da descrição científica não abrange totalmente a experiência dos sentidos humanos que vivem os fenômenos humanos e mundanos. Já a imaginação e a alegoria dos traços românticos apenas preenchem um vazio ocasionado pela falta de percepção dos homens em suas “reais” experiências, ou à sua ainda inoperância em tratar com tais percepções. De qualquer forma, mostra o homem como ele é ou pode ser, nunca como algo que se sabe falso; até mesmo porque o homem não saberia se descrever diferentemente, só sabe dizer de si o que vê em si: às vezes é desprezível e vil, outras vezes, bom, generoso, e sublime. Na intenção de suas palavras a

localização da veracidade disto sempre pode ser reconhecida: na análise apenas de suas palavras como palavras, literalmente, o homem pode esconder suas mazelas (a mentira). Na sinceridade sobreposta acima dos ornamentos, onde a sensibilidade (o coração) se identifica, o homem desvenda seu interior.<sup>55</sup>

Portanto, o romantismo de Rousseau e a emoção romântica deste é a demonstração do abalo moral que se apresenta entre os homens, na sociedade que estabelecem como ícone de ação da espécie. Essa “emoção romântica”, então, não é tão somente “a valorização rousseauiniana do mundo dos sentidos, em detrimento da razão intelectual”<sup>56</sup>, é sensibilização de que há uma unidade única entre razão e emoção humanas.

Afinal, qual a razão de uma “razão” sem emoção, e qual a emoção de uma “emoção” sem razão?<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Nesta perspectiva, temos como “Herança do Romantismo” (denominação dos historiadores da Psicanálise, como pode ser verificado no filme **A História da Psicanálise**, produzido em comemoração ao centenário desta ciência), a própria idéia da Psicanálise, desenvolvida por Freud.

<sup>56</sup> Os Pensadores. ROUSSEAU, 1999, p. 20.

<sup>57</sup> Poder-se-á exemplificar esta idéia analisando-se dois romances que obtiveram grande impacto no juízo dos homens: qual a razão de uma “razão” sem emoção em **Admirável Mundo Novo**, de Aldous Huxley, e qual a emoção de uma “emoção” sem razão em **Crime e Castigo**, de Dostoiévski.

**Admirável Mundo Novo**: retrata uma sociedade imaginada onde todos seriam de todos: felizes e perfeitos. A tal Sociedade “perfeita” é mostrada através da história de uma jovem típica, pertencente a uma das castas altas, que, em uma crise existencial, conhece uma reserva de selvagens e particularmente um selvagem (a reserva é uma alegoria para o mundo real). Os dois personagens representam o antagonismo entre a nova e a velha sociedade, os novos e os velhos padrões. Ela vive em uma sociedade formada por pessoas pré-programadas genética e psicologicamente para desempenhar um papel social e gostar deste, sem questionar ou desejar, nem mais nem menos, simplesmente ser o que lhe foi designado pelo Estado, mantenedor do Bem-estar geral. O selvagem, por outro lado, vive em um mundo cheio dos antigos valores e costumes, dogmas e tradições. A obra, desta forma, é uma forma de criticar a substituição das pessoas por máquinas, de uma forma diferente: substituindo o lado humano, os sentimentos e emoções, por sensações pré-programadas. Os seres humanos são produzidos em linhas de montagem como os produtos genéricos e condicionados a aceitar uma série de dogmas sociais, são padronizados e, no entanto, continuam presos a dogmas, embora estes mudem de uma sociedade para outra, sendo atribuídos de formas diferentes: por um lado, através da educação infantil e, por outro lado, através do condicionamento hipnótico (em outras palavras, adestramento). Por fim, na obra, ressalta-se mais uma grande mensagem: o Homem ainda faz parte da Natureza. Ele não pode anulá-la, pois ela vive dentro dele próprio e, em certa medida, vice-versa. Ele ainda pode voltar a ser o que era antes de se “destacar” de seus “irmãos”.

**Crime e Castigo**: no romance, o estudante de Petersburgo, Rodion Románovitch Raskólnikov, é tomado por um acesso de fúria (uma emoção mal ou nada bem raciocinada) e acaba matando uma velha usurária que o extorquia. O personagem central do romance é um jovem com uma inteligência acima da média que vive em um ambiente de extrema pobreza, chafurdado na miséria. Atormentado pelo caos (emoções dilacerantes à razão), Raskólnikov formula uma teoria em que os homens seriam divididos em “ordinários” e “extraordinários”. Os “ordinários”, segundo Raskólnikov, são aqueles incapazes de lutar contra as regras

Hegel, citado nos **Cursos de Estética**<sup>58</sup>, faz uma crítica bem interessante neste sentido: de um excessivo apego a um “eu” subjetivo, e um exacerbado desapego pelo mundo. Este mostra a arbitrariedade a que se reduziram as atitudes humanas, subjugando o poder da natureza (tema central das manifestações românticas: quando não da natureza do mundo, da natureza humana) e alimentando um antropocentrismo descabido e arrogante, incompatível à finitude dos homens. É a constatação que o romantismo, em certa medida, concentrou-se em denunciar.

E onde uma denúncia poderia se fazer mais eficaz?

Na Arte, manifestação da intelectualidade humana que privilegia, numa ocasião de produção, a crítica. Na arte, enquanto mostruário de uma atitude esclarecida. E a arte, na época de Rousseau, a época do esclarecimento a todo custo, do movimento Iluminista, tornou-se, dentro de uma contingência histórica, momento mais do que propício para o exercício da crítica. Era todo um vasto processo de descoberta e havia muito que denunciar, analisar, estudar, enfim, criticar. Era, sem sombra de dúvida, uma ocasião mais do que tentadora para uma libertação de tudo que coagia o homem: o absolutismo, as convenções sociais, regras prescritivas arbitrárias e todas as polêmicas que levavam o homem a se sentir constrangido em sua autonomia de ser humano.

Por isso, justifica-se, sim, um movimento como o Romantismo, e um escritor crítico como Rousseau e toda a *delicatesse* que as obras enredadas por esta forma de arte acompanham. Uma *delicatesse* que se pretende

---

preestabelecidas pela sociedade, os que esmorecem diante das imposições dos governantes. Já os “extraordinários”, classificação em que o rapaz se inclui, são os homens capazes de transgredir as regras e normas. Para justificar sua engenhosa teoria, Raskólnikov usa como exemplo os maiores criminosos da História. Seu subterfúgio preferido é Napoleão. Segundo o jovem estudante, o comandante francês derramou um mar de sangue, foi autor das piores atrocidades e mesmo assim foi absolvido pela sociedade. É através destas idéias acerca da História que Raskólnikov tira de si a responsabilidade do crime. É a sua filosofia do crime permitido. Porém, durante o assassinato o estudante acaba matando, acidentalmente, Lisavieta, irmã da velha agiota. Apesar de ser irredutível na idéia de que não cometeu nenhum crime, pois matou apenas “um piolho”, “um princípio”, e não um ser humano, Raskólnikov sofre muito. Depois disso, Raskólnikov é tomado por elucubrações que o fazem viver em constante delírio. Suas emoções buscam insistentemente a verdadeira razão de serem sentidas. Desta feita, é difícil verificar quando o estudante está lúcido ou em prostração, raciocinando simplesmente ou impregnado de paixões. Tudo está ali naquela história do garoto rebelde e inteligente que formula uma teoria, evidenciada desde o início como mal fundamentada, e comete um crime. Raskólnikov, acima de tudo, é um tipo único. Longe da discussão sobre suas teorias, o jovem estudante faz de sua inquietação diante do absurdo do mundo a sua danação (entregando-se às emoções pelo prisma da racionalidade deste mundo absurdo) e, querendo ou não, sua salvação (buscando resolver-se, com o grande sofrimento que isto acarreta, procurando compreender sua emoção e razão: seu “crime e castigo”).

<sup>58</sup> HEGEL, G.W.F. **Estética**. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

sutileza, numa época em que o homem começa a conhecer um novo “brinquedo”, uma espécie de libertação pela razão: o Iluminismo, e como a uma criança com um brinquedo, que não admite de forma direta que lhe chamem a atenção para tomar cuidado com esse novo “brinquedo”, precisa desta “imprecisão”, essa retórica, para tomar consciência dos perigos a que está se sujeitando, agindo tão afoitamente frente a uma possibilidade nova.

Enfim, a arte romântica, quando bem analisada, deve conduzir o apreciador da produção que se coloque em questão a entender os motivos, tanto da forma, quanto do conteúdo, da crítica a que esta arte remete. Entendendo para isso, logicamente, que este tipo de arte deve atender a um estatuto peculiar e comum a todas as artes que realmente se digam arte, ou seja, enquanto fruto do espírito humano: crítica (pensamento).

Rousseau e os que se dedicaram a esta forma de expressão, a romântica, pretendiam estabelecer os diagnosticados elos desfeitos entre razão e emoção humanas, tanto como parte de uma natureza subjetiva, inerente à condição humana, como de uma natureza mais ampla, do mundo, da totalidade indissolúvel de tudo que tem a mesma origem: da Natureza.

Esta idéia de totalidade, de interdisciplinaridade, convém ser trabalhada com sutileza, pois, da consciência ainda a desenvolver-se do homem advêm sentimentos e atitudes de exclusão, de fragmentação, daquilo que não consegue absorver ou desvendar tão facilmente. Ou seja, o ser humano, que vagueia de ideologia a ideologia como quem vê cada dia amanhecer, agarra-se firmemente a qualquer sistema de idéias que lhe faça um “dia” radiante, uma perspectiva de fé convicta de verdades, como é a tal que o homem se entregou a partir do século XVIII, na busca frenética da fundamentação e desenvolvimento das ciências e da tecnologia.

Por isso, a *delicatesse* foi empregada de forma tão notória nas manifestações artísticas envolvidas com a idéia de romantismo, além, é claro, de toda a contingência histórica a qual foi envolvida, como, por exemplo, a negação da opressão, ou seja, a busca da liberdade, da igualdade, da fraternidade... Independentemente das dispersões e distorções que tal ideário, infelizmente, sofreu. À retidão dos significados, agora, só cabia a fria expressão das ciências, que acha a verdade das coisas perfeitas e completas da

natureza. Mas, a imprecisão retórica e sentimental desta arte ainda mostra a verdade imperfeita e a se construir da natureza humana.

#### **2.3.4 Rousseau Político/Social: a questão da liberdade e o Contrato Social**

*É preciso viver, não só existir.*  
(PLUTARCO)

Os fenômenos referentes ao Estado e à sociedade sempre foram e serão tema de árduas reflexões entre os homens, e, além de os filósofos, evidentemente, não se furtarem a esta tarefa, praticamente a privilegiaram. Afinal, a maneira de agir e a liberdade dessas ações são extremamente conflitantes quando os homens relacionam-se entre si. Sendo assim, a habilidade no trato das relações humanas, com vista à obtenção de um resultado desejado de harmonia e civilidade entre uma sociedade, é a ciência política propriamente dita. Ou seja, mais do que criar sistemas de regras respeitantes à direção dos negócios públicos, a política é a arte de bem direcionar os povos, ou uma população dada, ou, simplesmente, as pessoas de modo geral.

No caso de Rousseau, muitos comentadores afirmam ser este um autor basicamente político, com o seu princípio primeiro fundamentado nas questões políticas. Novamente, há de se dar ouvidos a estas declarações e concordar com esta possibilidade de interpretação à filosofia rousseauniana. Entretanto, se, por um lado, avalia-se Rousseau como um pensador diferente da maioria dos filósofos, por outro, ter-se-á de se dimensionar a representação de suas idéias às diferenças marcantes de seu projeto filosófico<sup>59</sup>. Ou seja, se as palavras de Rousseau levam-no a ser classificado em ideais políticos somente, talvez as intenções deste possam revertê-lo a outra condição, a dizer, um “conscientizador”.

Tratando a política como conscientização, pode-se dizer que Rousseau pretende instaurar nos homens a dedução e a sensibilidade de que “é preciso viver, não só existir”. Em outras palavras, em uma paródia ao *cogito* de Descartes (“penso, logo existo”), poder-se-ia dizer que em Rousseau a

---

<sup>59</sup> “Julgar as palavras dos homens pelos efeitos que produzem significa freqüentemente avaliá-las mal. Além de não serem sempre evidentes e fáceis de conhecer, esses efeitos variam ao infinito como as circunstâncias nas quais tais palavras são ditas. Mas é unicamente a intenção daquele que as pronuncia, que as aprecia e determina seu grau de maldade ou de bondade.” (ROUSSEAU, 1995, p. 58.).

*conscientia* (que se poderia retratar com: "conscientizo-me, logo vivo") é um nível mais apurado de elucubração do estado do pensamento, ou de outra forma: penso com consciência, logo ajo com proficiência: vivo de fato a minha natureza e condição humanas; pois, sem ação não há uma existência, e sem ação hábil, correta, uma vida propriamente dita, ou, como diz Rousseau: "agir, comparar, escolher são as operações de um ser ativo e pensante; logo esse ser existe." (ROUSSEAU, 1999, p. 369.).

Pensando, então, o autor dessa forma ("conscientizador"), ter-se-ia de denominá-lo mais como um "psicologista" do que um político, na acepção científica do termo. Lembre-se de Maquiavel com seu **Príncipe**, que, aos olhos de uns, era um político determinado a reger e aperfeiçoar a intrincada atividade do governante, cujos meios (quaisquer) justificariam os fins, e a outros era um educador ("conscientizador") do povo sobre os meandros que cercam a política e a dominação a que são submetidos à revelia do governante. Além do que, aos olhos atentos (mais afeito às intenções e aos fundamentos do que às palavras), a leitura do **Príncipe** parece mais um inventário da psicologia humana, onde o descerramento do psicologismo humano rege todos os passos políticos (e do político). Da mesma forma, Rousseau decifra a psicologia dos homens, e busca, na melhor forma de estes agirem, a formatação de uma verdadeira ciência política, ou, melhor ainda, a constituição da justa ação humana.

A ação humana, desta feita, recebe (ou necessita), sob a ótica de Rousseau, uma espécie de "terapia". Se "a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável", é certo que "não se faz isso impunemente" (FREUD, CD-ROM), sem uma crise na identidade da espécie humana; ou seja, quando o homem se rende à sociedade e às conseqüências de assim estar estabelecido, submete-se, mesmo escraviza-se, à simbologia da "necessidade" social humana.

Alienado, já não se dá ao trabalho de construir sua própria consciência, que deve caber a cada indivíduo produzir por si e para si mesmo. Destacando-se não se tratar de uma apologia ao individualismo, pois uma verdadeira consciência sabe se colocar no devido lugar do corpo da espécie humana. E, sem esta verdadeira consciência, de homem enquanto homem, empresta "uma" do corpo social e, de pronto, não sabe entender o funcionamento das



articulações que o rodeiam: dos homens entre si, do homem com o seu meio (natureza), do homem com o seu espírito (sentimentos), do homem com a sua existência material (razão). Segue-se disto o cumprimento subserviente, sem reflexão, aos ditames sociais, o que descaracteriza o homem, ser privilegiado da natureza, como ser que raciocina, e que, por isso, desenvolve-se além da torpe existência mundana.

Aqui surge uma polêmica interessante: a sociedade não foi feita pelos homens que raciocinaram? Sendo assim, a consciência do corpo social não seria bem refletida? Emprestar esta consciência, então, não deveria conduzir bem a existência do homem? Novamente, parece se estar com a mesma questão rousseauiana: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. Já que a natureza deu ao homem o dom do raciocínio e as coisas feitas bem refletidas por este raciocínio deveriam conduzir, igualmente bem, a vida destes mesmos humanos.

Assim, mesmo primordialmente Rousseau podendo ser estabelecido como um “conscientizador”, é também praticamente a mesma coisa também determiná-lo como político, visto que o homem determinou-se problemáticamente como ser social, e, em última instância, maior usuário da consciência social do que da consciência “naturalmente” humana.

Por isso, Rousseau é político. Sua política é também a sua linguagem, a sua consciência, a sua sinceridade. Linguagem esta tão rica em diversidade, intrínseca e complexa, e simples ao mesmo tempo (pois é sincera), quanto a realidade que sua intenção promove, como a própria realidade dos homens. O político rousseauiano, em consonância com esta idéia, não deve, portanto, instaurar (ou até mesmo restaurar) uma ordem ideal em conformidade com valores absolutos. A política é sempre exercida a partir de uma realidade concreta singular, sobre a qual age para transformá-la. Contrariando qualquer utopia, Rousseau restabelece uma verdade efetivamente sobre a realidade. E a verdade é que a política é, acima de tudo, conflito. Se há, em certo sentido, uma ordem por instaurar, é sempre contra uma desordem primeira, desordem resultante do confronto de forças aparentemente antagônicas (como razão e emoção).

Nesses conflitos, o político (estando ele no assentimento dos homens, ou lutando para chegar até este) ocupa certa situação, na qual dispõe de certa

margem para agir. Mas agir é produzir efeitos que levarão pensamentos contrários a reagir, segundo modalidades nunca totalmente previsíveis. Cabe ao político gerar essa parcela aleatória que Maquiavel chama de “fortuna”. Só a *virtù* do político é capaz disso. Estrategicamente, Rousseau tenta estabelecer sua *virtù* em sua linguagem, em seu estilo, em sua eloquência, em sua extravagância, em sua sinceridade, enfim, em sua consciência depuradamente humana. A sua “fortuna”, então, é a sua retórica, sua arte de bem dizer, de bem pensar a realidade, de bem desvendar o *logos*.

Como político, na acepção científica do termo, é atribuído notoriedade a Rousseau pelo **Contrato Social** (1762). Neste sentido, é a obra mais importante do autor. Nesta, diz que os homens, ao aparecerem sobre a terra, encontram-se no que chama de “estado de natureza”, que se caracteriza por não existir nele nenhum governo: não há leis, não há autoridade e não se há formado ainda nenhum tipo de organização política. Trata-se, portanto, de um estado de absoluta liberdade, onde cada homem faz o que quer e não tem que prestar conta de seus atos. Contudo, chega o momento em que os homens se dão conta de que, para defenderem melhor suas vidas, liberdade e propriedades, devem agrupar-se e eleger alguém para que os governe. Eis, então, o aparecimento do Estado.

O Estado nasce, portanto, de um acordo livre entre os homens que se unem para designar o governante. Como este governante foi eleito pelo povo, em qualquer momento, quando o povo quiser, pode substituí-lo por outro. Ao mesmo tempo, a missão dos governantes é cumprir sempre a vontade popular. A vontade popular deve ser representada pela vontade da maioria, e esta se cumpre através de eleições, em que votam todos os cidadãos.

Independentemente das controvérsias que determinados pontos desta obra acentuam, ela fundamenta a questão da liberdade como praticamente o elemento essencial para a existência da própria política. Defender as vidas e as propriedades dos homens são tarefas menos problemáticas, por tratar-se de temas basicamente materiais, palpáveis e relativamente fáceis de distinção e apreciação. Já a liberdade, cuja concretude se faz somente na subjetividade dos homens, na apreciação e sensibilidade das emoções humanas com o assentimento lógico do pensamento, muitas vezes vagueia entre os extremos do dever com a obrigação, do medo com a obediência, da lei com a autoridade,

do desejo com a moral. Estes limites mal utilizados subsidiam a tirania. A política, ao ter como tema promover competentemente a maneira de utilização desses limites, ou seja, promover a liberdade, na excelência do termo, assim se faz: "(...) nenhuma causa subsiste, afora a mais antiga de todas, aquela que, de fato, desde o início de nossa história, tem determinado a própria existência da política, a causa da liberdade contra a tirania" (ARENDT, 1988, p. 9). Desta feita, Rousseau também, e mais do que nunca, assim se faz pensador político. Contudo a política é um artifício humano e a conscientização um engendro da natureza, logo é mais apropriado acolhê-lo como "conscientizador", apaixonado da natureza como fora.

Sendo a política, deste modo, a habilidade no trato das relações humanas em prol da liberdade, sendo esta o exercício do principal bem humano: ser e estar humano; poder-se-á dizer que tudo se resume em se poder ter e exercer as sensações humanas, sem o ditame de ninguém, nem nada, a não ser o bom e consciente juízo desenvolvido na condição natural da espécie humana.

Assim, o homem pode, de maneira clara e profusa, viver as relações de sua consciência atual e a sua potencialidade, de compreensão dos problemas sociais e a demanda por soluções e construção de uma nova ordem social apropriada, de seu desenvolvimento cognoscente, físico, espiritual, emocional e a racionalidade que aparentemente parece acampar todo o seu ser, e, mais importante, a relação entre razão e emoção – a liberdade de poder tê-la: "um homem livre é aquele que não é impedido de fazer o que tem vontade de fazer, naquilo que é capaz de fazer" (HOBBS, 2001, p. 158). Por isso, o homem só tem o alvedrio, a vontade, porque tem emoções e só é apto a fazer algo com essas emoções quando sabe pensá-las.

### 2.3.5 Rousseau e o Paradoxo: uma questão de escala ao mundo

*Amor é fogo que arde sem se ver  
É ferida que dói e não se sente  
É um contentamento descontente  
É dor que desatina sem doer.*  
(CAMÕES).

Das inúmeras críticas e refutações que Rousseau recebera, o paradoxo aparece com maior veemência e quantidade. O termo é muitas vezes repetido somente para mostrar um ataque feroz a este autor, sem uma real preocupação em entender sua demonstração da coerência na existência do paradoxo da condição humana, já que sua empreitada filosófica é a da jornada do homem natural, o qual a natureza fez feliz e bom, mas que se socializa, com a sociedade o depravando e o tornando miserável; ou seja, o homem que se torna dualista, que age paradoxalmente.

O paradoxo, então, é uma verdade difícil de ser entendida, assim como a verdade que constitui a atitude do homem social o é também: a de um ser egoísta, insensível e, praticamente, sem nenhum compromisso com a real justiça; e que, apesar de tudo, é oriundo do mesmo “bom selvagem”, que nasceu com o germe da bondade. Mas, apesar de complicada compreensão, o paradoxo pode vir a ser a solução mais sagaz dos mais complexos problemas humanos; pode servir como um desvelamento mais amplo, mais conciso também, da realidade; mostrando com maior clareza o erro e a direção do acerto: “A verdade geral e abstrata é o mais precioso de todos os bens. Sem ela, o homem é cego; ela é a luz da razão” (ROUSSEAU, 1995, p. 58).

Assim, o paradoxo torna-se um recurso importante do método de Rousseau, que, acima de tudo, busca incitar a consciência dos homens aos mais burlescos problemas que este cria para si mesmo. Usa, em certa medida, a si mesmo para mostrar esta incongruência grotesca a que pode se sujeitar a única criação da natureza capacitada com o discernimento e a inteligência. Não teme em agir como o homem socializado (que também é) e mostrar, desta feita, o sofrimento que se autodetermina quando, “respeitando” as “regras” sociais, afasta-se do ideal que, na profusão de seu coração, consegue conceber tão facilmente.

Por isso, o tal paradoxo é uma determinação nascida das escalas a que o homem se sujeita: a do ideal da natureza, que o faz feliz e bom; e o das

contingências da vida cotidiana da sociedade, onde se corrompe em busca de falsos ideais demagógicos e se torna pobre de espírito.

Rousseau é, então, paradoxal; pois vivenciou estas duas esferas (escalas): por um lado, por exemplo, pôde estruturar a “utopia” do **Contrato Social**, por outro concebeu as reacionárias **Considerações Sobre o Governo da Polônia**; de um lado, estruturou a boa Educação humana no **Emílio**, que levaria todos os homens à justiça e às boas ações, de outro, parece ter concebido isto de uma maneira impraticável à grande maioria das pessoas, pois esta maioria não detém condições econômicas para submeter seus filhos a tal educação.

Na obra de ordem política, a que também podem ser agregadas, além das **Considerações Sobre o Governo da Polônia**, o **Projeto de Constituição para a Córsega** e **Cartas Escritas da Montanha**, pode-se verificar o giro orbital que o mecanismo do paradoxo promove na evolução das concepções das escalas a que a condição humana faz revolucionar: ora livre, ora prisioneira; ora sob o livre-arbítrio, ora sob o destino. É a luta que se trava entre a teoria e a dificuldade de se alterar a inércia da realidade (ou da representação desta):

Rousseau abandona a *teoria* e enfrenta problemas concretos postos pela conjuntura histórica particular de comunidades determinadas. Tanto estes textos quanto o **Contrato** não parecem, entretanto, fornecer indicações uniformes e suficientes relativamente à questão das táticas e dos caminhos mais adequados à construção, na prática, da sociedade igualitária ou à dos agentes históricos encarregados de operar a transformação das comunidades existentes.

Primeiro, a *teoria*. O princípio fundamental é o de soberania da *vontade geral*. Com este conceito de soberania – apesar das dificuldades de interpretação da noção de *vontade geral* – o *povo* aparece como fonte exclusiva de todo poder político. “O povo submetido às leis deve ser o seu autor; não pertence senão àqueles que se associam à regulamentação das condições da sociedade.” (Rousseau, J.J. “Du Contrat Social.” In: op. cit. Tomo III, p. 380).

A teoria do **Contrato** parece, entretanto, insuficiente para orientar plenamente a ação política no interior das sociedades historicamente constituídas. Neste texto não se faz realmente, como pensa Starobinski, abstração do problema da transição de uma sociedade constituída para a sociedade ideal? “Não se trata aí de destruir uma sociedade imperfeita para o estabelecimento de uma sociedade igualitária. Rousseau evita, assim, o problema prático da passagem de uma sociedade antecedente para uma sociedade perfeitamente justa” (STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: La Transparence et l'Obstacle*. Paris, Plon, 1958, p. 35). (...) As regras práticas aí definidas não parecem úteis a não ser depois da existência da sociedade justa, cujo advento nada nos indica como promover<sup>60</sup>. Tudo o que aprendemos é como conservar

<sup>60</sup> Não nesta obra, o **Contrato**, mas talvez noutra, o **Emílio**, publicada quase que simultaneamente, em 1762. A idéia de indicação de como promover a sociedade justa, nesta última obra, será mais bem examinada no último tópico deste Capítulo II. Porém, pode-se

a saúde de um corpo são, mas nada ficamos sabendo sobre como curar os males de um corpo já atingido pela doença. Ora, a história presente oferece-nos o espetáculo de sociedades em que reinam as divisões entre ricos e pobres, o predomínio da força e as constituições políticas viciadas, como mostra o **Discurso Sobre a Desigualdade**.

Se nos voltarmos para as obras *práticas* na esperança de encontrar elementos capazes de preencher a lacuna, não apenas nossa expectativa se frustra rapidamente, como, além disso, um novo Rousseau parece surgir diante de nós. O **Projeto de Constituição para a Córsega** não parece apto a nos ajudar (...) A questão aí, ao que parece, é a de *conservar* a liberdade de um povo fundamentalmente sadio e não de lhe ensinar como conquistar uma liberdade que ainda não possuiria. A Polônia, ao contrário, apresenta ao Legislador um problema diferente: ele se acha diante de uma nação *toute instituée*, com vícios já *trop enracinés*, que se trataria justamente de corrigir. (...).

(...) Ao político não cabe somente afirmar os valores jurídicos, mas fazer deles uma realidade e, pois, levar em conta aquilo que é possível, nas circunstâncias presentes, ou conforme as paixões humanas. (FORTES, 1976, pp. 28, 29, 30 e 36).

Assim, o autor se estabelece ora no plano das verdades gerais e abstratas – “a verdade geral e abstrata é o mais precioso de todos os bens. Sem ela, o homem é cego; ela é a luz da razão” – ora no plano das idéias gerais e abstratas – “as idéias gerais e abstratas são a fonte dos maiores erros dos homens” (ROUSSEAU; p. 368; 1999). O primeiro plano é referente à escala do mundo, da natureza, estabelecido pelo princípio da justiça, via única pela qual a vida pode encontrar a felicidade; o segundo à escala da sociedade dos homens, fundado sob a necessidade de controle do conflito de existir do homem, ou, de outra forma, sob a crise da tentativa da sobreposição da ignorância sobre o conhecimento (onde afloram mais idéias do que verdades), onde há mais o medo da morte do que a vontade de viver, na excelência do termo.

O paradoxo pode também ser comparado com a dialética, tendo uma proximidade muito grande, pelos seus membros componentes, e ao mesmo tempo diferindo em sua álgebra. A dialética, em seu movimento, segue da tese à antítese até uma conclusão, é uma incursão retilínea que chega a um determinado ponto. Já o paradoxo, trata-se de uma espécie de antítese concentrada: são duas expressões (idéias) opostas, incompatíveis, numa só unidade; que não fazem um movimento em progressão, mas uma combinação formadora de uma unidade. Assim o paradoxo (que é a soma das oposições) difere da dialética (que é o resultado da diferença das oposições).

Vistos desta forma, ambos, paradoxo e dialética, podem ser usados como recursos filosóficos. Daí se poder dizer, por exemplo, que certos autores são dialéticos, pois estruturam seu pensamento partindo de um pressuposto, verificando a possível (ou efetiva) crise deste pressuposto – a antítese – e extraindo uma reflexão, que emprega como sua filosofia, sua argumentação. Já o paradoxo – que geralmente é visto como a falta de argumentação, não consagrando nenhuma aparente reflexão, mas, sim, uma oposição sem solução – pode servir como possibilidade de definir o que aparentemente parece impossível de se revelar, como a união de dois aspectos contraditórios.

Assim sendo, Rousseau (diferentemente de autores que podem ser classificados em, por exemplo, dialéticos) pode, convenientemente, ser qualificado de paradoxal, sem nenhum problema. Isto se dá graças aos seus maiores intentos: juntar (ou melhor, promover) a razão e a emoção (aspectos aparentemente contrários) numa só unidade; e instituir num mesmo patamar a teoria e a prática (definições com perspectivas diversas) para se concentrarem num só ideal – a boa-venturança da humanidade.

Encerrando-se, desta feita, o paradoxo de Rousseau como a própria política institucionalizada (idéia do homem), onde a guerra (o conflito) é o mais transparente fato. E, enquanto este confronto opera (provocado pelo paradoxo, pelo próprio incitamento deste autor), a consciência aprende. Se bem utilizar o que aprender, poderá, por fim, encerrar o conflito e alterar a política institucionalizada (“a fonte dos maiores erros dos homens”) para uma política espontânea, natural (“a luz da razão”), onde a paz (a liberdade) é o bem mais valioso, a verdade mais pura, que só pode ser sentida pelas mais legítimas paixões.

E, no fundo mesmo, o que se trata aqui de fato é de um homem sincero, que, como todos os outros homens, perambula entre as dimensões do saber sempre o que é certo fazer e o que se faz de fato. Nesse caso, “talvez faça do desvio a sua coerência” (FORTES, 1976, p. 27). O paradoxo parece mesmo residir na coragem de admitir e expor ao mundo a passagem que o homem, dualista, faz entre o certo e o errado, entre a verdade e a hipocrisia, entre a virtude e o descaminho. Agir com esta coragem de se desvelar aos olhos dos homens, como eles o são, é o paradoxo; pois, via de regra, e aí está a contradição de Rousseau, os homens não são tão sinceros assim: estes, em

sua sociedade mesquinha, têm em maior conta a representação, importando mais a aparência do que a verdade de suas ações. Rousseau, em sua filosofia peculiar, em sua franca eloquência, busca melhores resultados do pensamento humano com a máxima aproximação que tenta absorver na formulação do discurso “autêntico” (FORTES, 1997, p. 11). Enfim, o homem e suas ações é o único paradoxo do mundo: “o paradoxo do espetáculo”, que é a natureza.

Em suma, toda vez que o homem estiver sendo sincero estará sendo paradoxal. Primeiramente, porque estará tendo de admitir pecados, coisa que não se deveria ter, pois é constituído de razão suficiente para entender perfeitamente a procedência do pecado e não cometê-lo. E, quando se esconde disso, aparentemente é um ser coerente. Depois, porque age em contradição aos demais homens, que não admitem seus erros. Assim, estabelecem-se duas escalas no mundo: a da verdade e a da mentira (representação).

*Hommes savans dans l'art de feindre  
Qui me prêtez des traits si doux,  
Vous aures beau vouloir me peindre,  
Vous ne peindrez jamais que vous.*

[“Homens sábios na arte de fingir  
Que me emprestais traços tão doces,  
Podeis querer pintar-me,  
Mas nunca pintareis a não ser vós mesmos.”].  
(ROUSSEAU. In: FORTES, 1997. p. 11).

### **2.3.6 O Otimismo de Rousseau na Condição Humana do Homem Natural: “O Germe da Bondade Inerente aos Corações dos Homens”**

*Quem é belo  
é belo aos olhos  
– e basta.  
Mas quem é bom  
é subitamente belo.  
(SAFO DE LESBOS).*

Outra característica marcante que se pode encontrar em Rousseau é o otimismo: um sonhador por excelência, “a despeito dos homens”<sup>61</sup>. É sempre desconexo atribuir a um sonhador a atitude de resignação, que era praticamente o fim que restava a Rousseau depois das perseguições que sofreu, em sua época, pelo conteúdo de seus escritos; ao contrário, por esta alavanca realiza grandes descobertas, grandes feitos. Talvez o grande feito de

---

<sup>61</sup> Tema dos **Devaneios**.



Rousseau, assim impulsionado pelo germe de bondade sempre presente em seu coração, tenha sido o *status* atribuído à consciência, a sua conquista é a aquisição de uma *eudaimonia*<sup>62</sup> propriamente dita, de posse dela não há outra vontade que sobrepuja o desejo de fazer o bem: “Sei e sinto que fazer o bem é a mais verdadeira felicidade que o coração humano pode experimentar” (ROUSSEAU, 1995, p. 82).

O homem nasce livre. A natureza é o campo para se desfrutar a liberdade. O homem nasce bom. A natureza é sublime. O homem pensa. A natureza dá condições a todos os seres do universo saberem o que é certo e o que é errado. Estas são constatações de fato ou são meras e ingênuas premissas, escolhidas a esmo, de uma frágil filosofia? De qualquer forma, são comprovações indicadas em uníssonos tanto pelo canal da razão quanto pelo da sensibilidade, compondo de forma indiscutível os motivos dos maiores desejos e reflexões humanos: liberdade (ação e autonomia), harmonia (comunicação, justiça e política), beleza (arte e felicidade), bondade (ética e moral) e verdade (ciência e conhecimento).

Nascendo o homem incompleto, carecendo, então, de uma educação (tanto física, quanto intelectual), faz-se necessário, como guia, algum princípio condutor que o desenvolva de fato e por inteiro. Aforismos como “o homem é o lobo do homem”, “o homem é um pecador inveterado”, “os meios justificam os fins”, entre outros, são amostras a que os homens se defrontam somente no decorrer de suas vidas. Nenhum homem de nascimento sadio principia-se na tenra idade a maltratar, a cometer pecados ou a agir sem sentido. Rousseau, em “letras garrafais”, diz que a sociedade e a educação que esta impõe é que desvirtua o caminho natural do homem: a bondade.

Neste tópico não cabe falar ainda mais sobre os motivos das mazelas humanas. Por outro lado, é mister tratar dessa “bondade” que salvará, sem dúvida, a raça humana.

Essencialmente, é imprescindível descontaminar o sentido do termo “bondade”: que não é complacência; nem é “mimo”; nem é prodigalidade; nem é caridade; nem é carisma ou simpatia; nem é sentimentalismo; nem é fantasiar a realidade para se diminuir um sofrimento ou evitá-lo; e, muito menos

---

<sup>62</sup> A felicidade como fim último (objetivo de vida), para os gregos, como cita Aristóteles em *Ética a Nicômaco*.

ainda, é ingenuidade. “Bondade” é tão somente, no caso dos homens, ter todas as qualidades adequadas à sua natureza e poder exercer as suas funções de existência de bom homem: aquele que pensa, que busca consciência (razão e conhecimento) e que sente e usa adequadamente suas emoções. Em outras palavras, a verdadeira “bondade” é a justiça, pois é esta que guia os homens em suas funções e em sua natureza. Uma vez que alguém verdadeiramente bom, por exemplo, não fica calado frente a uma injustiça só para não magoar alguém (ou não se incomodar); não “mima” demasiadamente uma criança, impedindo que esta descubra o verdadeiro significado das conquistas e das coisas; não gasta mais do que tem ou deve despendar só para agradar; não ajuda sem se importar com as conseqüências para quem recebe a ajuda (acomodação ou exploração de quem recebe, por exemplo); não constrói uma imagem de bom apenas com gracejos e elogios; não fica envolvendo o amor em todas as situações, como se todos os erros pudessem ser justificados em nome do sentimento; não mente para acomodar as situações, evitando incômodos e explicações; e não se deixa levar pelos argumentos de outrem sem uma devida reflexão, ou seja, não vai acreditando em tudo sem considerar o seu próprio juízo, o qual deve sempre buscar estar aperfeiçoando, e não achar que já nasceu pronto. Eis o que se pode encontrar na educação proposta por Rousseau, no **Emílio**, sobre como se construir um bom homem bom: na consciência do que é realmente “bom” ao homem, na razão do que é concretamente “bom”, no sentimento do que é sublimemente “bom”; ou seja, numa verdadeira educação para o que é efetivamente humano, germinando em cada indivíduo a semente do discernimento (razão e sensação), onde os princípios da razão funcionem no máximo possível de seus potenciais em harmonia com os princípios da justiça e da sensibilidade. Princípios que no fundo são rigorosamente os mesmos: as leis da natureza. Afinal, a bondade enquanto justiça é criação da natureza e a bondade como caricatura de sentimentalismo é fabricação da sociedade.

Portanto “O Germe da Bondade Inerente aos Corações dos Homens”, em seu desenvolvimento adequado, mais do que tornar os homens “bonzinhos”, deixa-os justos, operadores ideais de seus juízos. Rousseau, não por acaso, sempre se referiu muito mais à justiça e à exaltação ao seu valor, do que à “bondade” emotiva, apesar de seu texto eloqüentemente emotivo: “seria

preciso que meu ser moral fosse aniquilado, para que a justiça se me tornasse indiferente” (Idem, p. 86).

Assim, os homens nascem propensos à justiça, em busca do equilíbrio em suas ações, e, talvez por isso, o homem seja um ser político, mais do que pelo motivo de viver em sociedade. Em um paralelo simultâneo (ou, quem sabe, numa justaposição mesmo) o homem nasce propenso ao pensamento, em busca do fundamento de suas ações. Se isto se dá de forma inata, empírica ou construtivista<sup>63</sup> talvez seja difícil de se determinar, mas o fato é que se tem, desde a mais tenra idade, esta bondade à disposição para a condução dos assuntos humanos.

E, como germinar em um novo ser este rudimento, a bondade, se cada vez mais seu sentido e função estão derivados? Vendo a humanidade, e sua sociedade, tão desvirtuada deste caminho guia, muitos se arrebatam em pessimismo. Entretanto este pessimismo até é um bom sinal. Afinal, para se sentir pessimismo, há, primeiramente, de se ter em conta um quadro tal de aspiração que envolve uma condição melhor a ser encontrada. Não vislumbrando este quadro se efetivando ou o vendo muito difícil de realização é que a desilusão se instala. Resumindo: só faz a opção do péssimo quem tem a perspectiva do ótimo, só se “des-ilude” quem se ilude. Por que, então, Rousseau é otimista? Talvez, porque este “germe da bondade” seja inerente aos homens pelo fato de ser proveniente da natureza. Porque a natureza mostra à sensibilidade dos homens que é forte e que não há obstáculos que a impeçam de perseverar e, por isso, o homem há de recuperar o bom senso e a boa-fé que advêm dessa verdadeira bondade. Ou seja, o Otimismo de Rousseau na Condição Humana do Homem Natural: “O Germe da Bondade Inerente aos Corações dos Homens” é o mesmo otimismo (ou a profissão de fé) de Rousseau na magnificência da natureza.

Todavia muitos não vêem a verdadeira característica desta “inocência” rousseauiana. Os maiores desejos de Rousseau de fazer o bem, de ver a si mesmo e a humanidade como um ser que busca o conhecimento para poder melhor viver, para melhor se incluir no mundo, e levando apenas a bondade, a justiça como peso de medida para isso. Mesmo com as dificuldades da

---

<sup>63</sup> Tratar-se-á do assunto no tópico 3.1.1: **Considerações a Respeito do Conhecimento e da Formação da Consciência.**

personalidade do indivíduo Rousseau, tais quais as dificuldades de manutenção de uma personalidade (padrão) para toda a humanidade, os homens não cumprem o seu papel de primeiramente aprender para depois ensinar, já se acham donos de uma sabedoria superior e irrepreensível, que não pode ser imaculada e apenas observam neste tipo de pensamento um obstáculo aos seus costumes sociais viciosos<sup>64</sup>: “em lugar de abolir minhas dúvidas e eliminar minhas irresoluções, tinham abalado todas as certezas que julgava ter sobre os pontos que mais importava conhecer: pois, ardentes missionários de Ateísmo e dogmáticos imperiosíssimos, não suportavam, sem cólera, o fato de que alguém ousasse pensar diferentemente deles em qualquer ponto” (Idem, p. 45).

Este pensamento almeja uma melhor postura da humanidade consigo mesma e com o mundo. Conclama-a a um processo de conscientização e de desenvolvimento ético, pois é isso que os corações em conflito precisam para se recompor perante uma existência em uma dicotomia insuportável, de uma “insustentável leveza do ser”<sup>65</sup>: social e individual. Rousseau busca isso no âmago daquilo que todo ser guarda como riqueza, o seu próprio conhecimento, adquirido enquanto dono de sua liberdade de viver, enquanto essência da humanidade (a que todos os homens pertencem e que precisam se descobrir), de forma deseivada das sânieis sociais: “se tivesse permanecido livre, obscuro, isolado, como fora naturalmente feito, somente teria feito o bem: pois não tenho no coração o germe de nenhuma paixão prejudicial” (Idem, p. 87).

Assim, o conhecimento, a verdade, que é a mais perfeita tradução do que é justo e bom, é o que de melhor se apresenta para o homem exercer seu papel enquanto tal, humano, e, por isso, desde as mais tenras manifestações filosóficas, denominaram-no de “supremo bem” e “luz da razão”: “a verdade geral e abstrata é o mais precioso de todos os bens. Sem ela, o homem é cego; ela é a luz da razão” (Idem, p. 58).

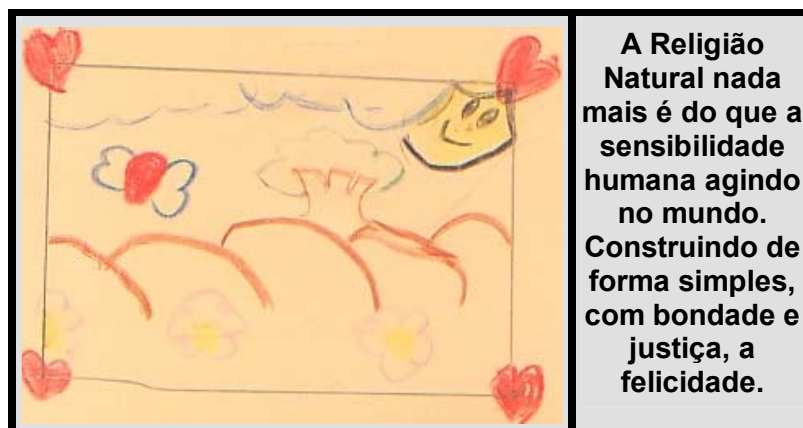
---

<sup>64</sup> Voltaire, por exemplo, pronunciou que o homem deveria voltar a andar de quatro, segundo a filosofia de Rousseau.

<sup>65</sup> Referencialmente ao romance do escritor tcheco Milan Kundera, **A Insustentável Leveza do Ser**.

### 2.3.7 A Religião Natural: o fundamento da moral

*O primeiro passo para o bem é não fazer o mal.*  
(ROUSSEAU).



A religião natural, à primeira vista, é aquela que o homem encontra em seu próprio coração, naturalmente. Mas, afinal, qual a religião que não se localiza nos corações dos homens? O naturalismo cultuado por Rousseau parece, então, recair no espiritualismo mais tradicional, oriundo que é da mesma fonte, contudo tende a rejeitar a religião revelada, sempre impostas por aquela, pois, como a razão previne e o coração assente: deve-se desconfiar das interpretações que a Igreja possa dar dos Evangelhos ("quantos homens entre mim e Deus!").

Desconfiar de algo é, em essência, interrogar-se a respeito dos pressupostos estabelecidos à intenção deste "algo", logo, pode-se passar da ação do verbo "desconfiar", tão carregado de possibilidades de malícia e de conflagração, para a "sabedoria eterna"<sup>66</sup> que se produz com a ação de se "interrogar". Assim, poder-se-á verificar melhor o conjunto de práticas e princípios que regem as relações entre o homem e o Sublime Perfeito, a fim de apurar melhor os escrúpulos devidos à consciência. Eis, então, tomando força, o caminho guia das condutas humanas: a bondade natural, como se viu no tópico anterior, que funda a consciência moral e ética, uma exigência inata nos seres humanos, que afloresce nos homens como em tudo na natureza, e não somente o simples reflexo dos costumes, como afirmava Montaigne. Rousseau dizia que "somos tentados pelas paixões e detidos pela consciência". O homem que não raciocina devidamente com o seu coração não se detém perante as

<sup>66</sup> Sinônimo de "verbo", como usado na Bíblia.

conseqüências ruins de seus atos, e, por isso, dever-se-á sempre se ater às crenças e práticas relativas às coisas consagradas na verdadeira consciência humana.

Sobre isso, a natureza é a legítima mentora, de uma educação na excelência do termo. E, se a natureza é a criação de um Deus entidade, de uma identidade individual e absoluta ao mesmo tempo, ou a natureza é ao mesmo tempo Deus, ou, ainda, se a natureza já é e somente é Deus (e vice-versa), não convém questionar (muito menos “desconfiar”); pois os homens, em certa medida cientistas por natureza – já que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (ARISTÓTELES) e necessitam de comprovações cabais para se restringirem do anátema do ceticismo –, não têm (talvez, ainda) subsídios para autorizá-los a definitivamente decretar uma verdade absoluta sobre o Absoluto. De qualquer forma, a razão prende (vincula, atrela) a existência humana à natureza, por formas múltiplas e variadas: pela Biologia, pela Química, pela Física, pela História, pela Geografia, pela Geometria, pela Matemática, pela Comunicação (Linguagem), pelas Artes, pela Filosofia, pela Psicologia, etc. Por outro lado, a sensibilidade (incluindo emoções e paixões, desejos e vontades) também detém (ata, arresta) as ações humanas à natureza, por todas as manifestações da existência cognoscente dos homens: pela Biologia, pela Química, pela Física, pela História, pela Geografia, pela Geometria, pela Matemática, pela Comunicação (Linguagem), pelas Artes, pela Filosofia, pela Psicologia, etc.

Seguindo-se disto tudo, pode-se apreender um sentido para a veneração de uma religião natural, ou qualquer uma que seja, para os homens? Para que serviria? E, no caso de Rousseau, como este a utiliza realmente (ou sugere o uso)?

Decididamente, o homem e a natureza têm uma relação muito mais íntima do que podem os últimos séculos demonstrar, em que as duas instâncias são colocadas hierarquicamente (o homem em primeiro lugar e a natureza a ser explorada), praticamente sem correspondência de gênero (não pertencendo, ambos, a um mesmo universo). Esta integração é indissolúvel, é uniforme. Logo, esse vínculo (homem-natureza) é o próprio conjunto de práticas e princípios que regem as relações entre o homem e o próprio homem (“Conhece-te a ti mesmo”): entre o homem e a sua emoção; entre o homem e

sua razão. Assim, qualquer filiação a um sistema específico de pensamento ou crença que envolva uma posição filosófica, ética, moral, metafísica, etc. estará se reportando a uma associação a uma religião da natureza, pois, resumindo, não há nenhuma outra.

Do mesmo modo, um sentido a apreender para a veneração de uma religião natural pode estar descrito na busca do próprio modo de pensar ou de agir da humanidade em conformidade a si mesma e ao seu meio: segundo a natureza do mundo ou segundo a natureza da humanidade, que, sem distorções ou derivações, são a mesma natureza, como o “Um que participa do Ser” (PLATÃO. *In*: SANTOS, 1958, p. 154), ou como a Totalidade que sempre participa de suas partes.

Como se pode perceber, com um mínimo de probidade, o homem tem uma grande dificuldade em se definir (pelo temor do espelho ao se olhar ou pelo temor das conseqüências que advêm de uma confissão), e não que não o faça (pois pode até se tornar perigoso, como, por exemplo, quando se define como etnia), contudo perde toda a inibição para buscar desvendar e definir a natureza.

Porém aquilo que deveria, para desenvolver o ser cognoscente que é o homem e saciar seu desejo de vontade de saber, ser só uma técnica – distanciá-la para melhor observá-la – tornou-se, de tanta soberba pela invenção do método, um paradigma, uma representação da “realidade”. Por isso, é importantíssimo o resgate de um sentido para a veneração da religião natural, o qual seria reenquadrar a humanidade no seu berço, em sua família, de onde nasce sua raiz. Neste meio (re)abrolhar-se-á “O Germe da Bondade Inerente aos Corações dos Homens”.

Rousseau acredita, enfim, que, frutificando este germe por todo o seu ser, o homem pode se compor adequadamente às vozes que ditam seus procedimentos: seu corpo percebe, através dos instintos, a voz de suas paixões; e sua alma, para proceder a essas paixões e também à sobrevivência em todos os aspectos, toma em conta a voz da consciência.

A natureza se esmera em dadivar aos homens a Bondade como princípio básico para a ação de relação destes com o mundo (incluindo sua própria espécie), a Emoção para dar sentido a essas ações (deleitando ou desgostando), e a Razão para apurar esse sentido (conferindo ou reprovando)

– e, note-se a grande semelhança dos resultados da ação da Emoção e da Razão, como duas linguagens que não se contradizem!<sup>67</sup> Tudo isso, enfim, forma a consciência. É através desta religião natural que se poderá verdadeiramente guiar-se edificadamente, onde a consciência é o resultado do processamento de ordem assim prescrito pela natureza e que fará, apropriadamente, o homem não se enganar, pois estará obedecendo à natureza, sem nada a temer.

Assim, a consciência regula aos homens a moralidade de suas ações, pois é nela que o juízo dessas ações se faz. Esta moralidade assim se resume na maior e verdadeira alegria de viver, podendo se praticar a justiça não como obrigação, mas como escolha natural, a virtude de bem saber apreciar as delícias que a vida concede a se contemplar:

Que espetáculo nos agrada mais, o dos tormentos ou o da felicidade de outrem? O que nos é mais doce fazer e nos deixa uma impressão mais agradável após ter feito, um ato de beneficência ou um ato de maldade? É com os crimes que te divertes, é por seus autores punidos que derramas lágrimas? Tudo é indiferente para nós, dizem eles, exceto nosso interesse; e muito pelo contrário, as delícias da amizade e da humanidade consolam-nos em nossos sofrimentos e, mesmo em nossos prazeres, estaríamos muito sós, muito miseráveis se não tivéssemos com quem partilhá-los. Se nada de moral no coração do homem, de onde lhe vêm então os arroubos de admiração pelas ações heróicas, os transportes de amor pelas grandes almas? O entusiasmo da virtude, que ligação tem ele com o nosso interesse privado? Por que preferiria eu ser Catão que rasga suas entranhas a ser César triunfante? Suprimi de nossos corações esse amor do belo e suprimireis todo o encanto da vida. Aquele cujas vis paixões abafaram na alma estreita esses sentimentos deliciosos, aquele que, de tanto se concentra dentro de si mesmo, já não tem arroubos, seu coração gelado já não palpita de alegria, um doce enternecimento nunca umedece seus olhos; ele já não goza de nada; o infeliz já não sente, já não vive; já está morto. (ROUSSEAU, 1999, pp. 387-388.).

Esta regulação moral no indivíduo, que o guia por esta sensibilidade de existência, constrói sua subjetividade. Essa subjetividade é o que faz com que este mergulhe no exame interior (“Conhece-te a ti mesmo”) e faz nascer em sua consciência uma percepção que reconhece uma espécie de providência divina. Por isso, vê-se em Rousseau uma preocupação reconhecida em sua triste constatação: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o

---

<sup>67</sup> Talvez, desta observação, possa-se inserir a idéia de analogia ou paralelismo entre a bondade e o princípio da não-contradição. Poder-se-ia dizer, então, que a bondade está para a Emoção, assim como o princípio da não-contradição está para a Razão. Ambos, bondade e princípio da não-contradição, são os princípios que formatam a ação humana. Quem sabe, justapostos, ou paralelamente, ou conjuntamente, ou sincronicamente, ou, ainda como uma espécie de *verify* um do outro. Ou, até mesmo, ainda, tudo isso ao mesmo tempo e todo o tempo.



deprava e o torna miserável”. Uma constatação que dá todo o aval para que o homem, que realmente almeja desfrutar desta sensação de providência divina que se instala em sua consciência ao se reconhecer por inteiro, limite-se efetivamente à religião natural: “Enquanto nada concedemos à autoridade dos homens, nem aos preconceitos do país onde nascemos, as luzes da razão sozinhas não podem, na escola da natureza, levar-nos mais longe do que a religião natural, (...).” (ROUSSEAU, 1999, p. 429).

Além do que, aos olhos de quem assim vive, somente se apresentará beleza, traduzida nas mais diversas manifestações humanas, na arte ou na arte de viver. É como uma regra estética (sensibilidade) que se estabelece, é como uma regra moral (consciência) que se estabelece, é como uma regra da verdade, da razão (certeza), que se estabelece: “todo belo é verdadeiro (*For all beauty is truth*)” (SHAFTSBURY, 1999, p. 65); onde o ser humano em totalidade apreende o cosmos, e, assim, produz a regra (norma). Assim, o gosto (ou a consciência ou o raciocínio) embute um ideal de conduta; já que o “bom” gosto é também o “bom” da verdade: o bem, como caminho para a formulação da norma, da regra moral.

Por tudo isso, Rousseau quer fazer da natureza, e a arte e a verdade que esta representa, não apenas uma apologia, mas, sobretudo, dar um norte para a existência humana através do seu culto: a dimensão do bem que se pode estabelecer como verdade. A verdade não é só a exatidão prometida pela ciência, e somente para se fazer ciência, e somente na linguagem da ciência, é também para estabelecer a postura dos homens, a moral, na linguagem do cosmos, da natureza. E, isto tudo, esta religião natural, não é uma remissão ao misticismo, no sentido depreciativo do termo – que a ciência propagou –, que comina idéias de “crendices” e má elaboração dos princípios, mas, sim, à idéia de místico que se confere na admiração de algo tão divino quanto a natureza, numa idéia de uma admiração e união direta com esta divindade, a este espírito sempre presente e sempre oculto em que todos os homens, sem exceção, buscam contemplação.

Mas, infelizmente, correm-se riscos ao se travar tal empreitada de solidificar uma religião natural, dizendo que se pode compreender, através da linguagem do germe da bondade instalado no coração, a condição humana por excelência. Esta linguagem do coração, do espírito, é a mesma linguagem da

lógica, da razão; pois é a expressão da natureza. Não se inventou através de Rousseau nem a linguagem do coração, nem a linguagem da consciência, nem a linguagem de uma lógica própria, nem a linguagem retórica, nem uma nova filosofia, e, menos ainda, uma religião; apenas se praticou – e isso já é muito, ou melhor, o suficiente – todas e uma só linguagem dada pela natureza, oriunda do mundo ou de nós mesmos, pois somos parte deste também. Rousseau apenas trabalhou um referencial que se evidencia a todos, um referencial que forma um único caminho: o da Luz – do Saber – da Razão – da Sensibilidade – da Filosofia – da Educação – do Conhecimento total (único) da humanidade – da Consciência – ou como se quiser denominar.

Por que Rousseau ao promover em suas obras esta religião, suscitou as iras dos poderes públicos e das igrejas constituídas? Que riscos são esses, então, se a religião natural só pretende promover o melhor e o devido à humanidade? Por que ao remeter-se à linguagem da natureza Rousseau ofendeu a linguagem altamente retórica das imagens religiosas tradicionais? Afinal, não deveriam ser a mesma linguagem – a da natureza e a linguagem (revelação) que descreve a realidade divina – como ele bem o afirma na **Profissão de Fé do Vigário Saboiano**<sup>68</sup>?

Os perigos provavelmente advêm daquela fatídica constatação: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. Pois somente isso pode justificar que esta sua obra (**Emílio**) possa ter sido solenemente queimada um mês apenas após sua publicação, em Paris e em Genebra, com o arcebispo de Paris o condenando em célebre ordenação. Uma humanidade com tanto a evoluir – física, intelectual e espiritualmente – não pode admitir que alguém possa duvidar dos paradigmas constituídos; alguém ouse declarar, por exemplo, que todas as religiões são boas e que cada crente possa conseguir a salvação na sua<sup>69</sup>. Que disparate! Sem certezas absolutas, sem verdades que nunca possam ser questionadas de alguma forma, é espantoso que se possa crer que a Religião Revelada seja a única

---

<sup>68</sup> Trecho do livro IV do **Emílio**, que, a rigor, tem uma certa autonomia dentro do contexto geral da obra. Contudo, não passa de uma retomada dos princípios gerais e ideais para a conduta humana, o que, incessantemente, Rousseau expõe em todas as suas obras.

<sup>69</sup> O que é contrário ao que, na época, era pensado nas igrejas católicas e protestantes; e, que, hoje, pode ser estendido ao pragmatismo científico, que não suporta a interferência das emoções para os resultados práticos na vida social. O que explica, por exemplo, o privilégio da Economia nas decisões dos Governos, em detrimento da Filosofia ou qualquer outra Ciência que pense efetivamente o Ser Humano em primeiro lugar.

forma de se viver a experiência sublime da divindade, de Deus. Do mesmo modo, é admirável que se possa conceber que a Ciência, concebida hoje como pura técnica, seja a única forma de se viver a experiência também sublime da busca da verdade, do conhecimento.

“Todos os homens, por natureza, tendem ao saber”, e parece que, da mesma forma, em sociedade, tendem ao não-saber; já que neste meio – o social – perdem o bom senso e a boa-fé sobre a evidente diversidade do “valor de verdade” – significados – que as coisas podem apresentar e, assim mesmo, continuarem a ser o que são. É muito estranho, então, ser censurado por escolher a religião natural (aquela que o homem encontra no próprio coração) e “rejeitar” a religião das revelações – aquela que, amiúde, é uma outra leitura da mesma idéia da religião natural, mas, onde “Suas revelações só degradam Deus, emprestando-lhe paixões humanas” (ROUSSEAU, 1999, p. 400).

Qual o real valor de verdade em se restringir somente à Religião Revelada (ou à Ciência Teorizada)? Em um mundo, como hoje, onde há tantas mazelas e injustiças, seria uma heresia tão grande assim duvidar das interpretações vigentes, como a do Evangelho pela Igreja, ou da literalidade da teoria pela Ciência? O importante deveria ser apenas o entendimento dos escrúpulos que a consciência deve adquirir nas relações que o homem tem de enfrentar em sua existência: consigo mesmo, com seus semelhantes, com o mundo e a sua diversidade e com o “sentimento oceânico” do Sublime Perfeito, que é Deus. Entretanto, pelas ações humanas, comumente observadas, fica difícil não desconfiar de que não haja algo errado. Com razão, nada se perde em constituir uma religião natural, onde o Revelado (ou o Pesquisado) é, como a agregação às leis da natureza, um adendo à boa maneira de o homem agir.

De pronto, a Religião Natural se justifica pela necessidade de se apresentar aos homens, numa filosofia prática bem elaborada, idéias de religião e expor o gênero de crença e de obediência religiosa que seria apropriado à sua educação, de acordo com os requisitos adequados ao cultivo e preservação da natureza intacta. O vigário saboiano, uma espécie de alter-ego de Rousseau, considera que as únicas leis que o homem deve acatar decorrem desta modalidade de artigos e de crenças educacionais, que se remetem a uma verdadeira concepção de “religião natural”. Para o vigário, o culto de Deus é muito mais simples do que a “burocracia” da Igreja, pois vem

do "coração" e não requer cerimônias ou práticas especiais como condições de salvação, apenas ritos e práticas cotidianas dos princípios que são dadas naturalmente ao homem:

Vês em minha exposição apenas a religião natural; é muito estranho que seja preciso outra. Por onde conhecerei essa necessidade? De que posso ser culpado ao servir a Deus de acordo com as luzes que ele dá ao meu espírito e de acordo com os sentimentos que inspira ao meu coração? Que pureza de moral, que dogma útil ao homem e honroso ao seu autor posso tirar de uma doutrina positiva que eu não possa tirar sem ela do bom uso de minhas faculdades? Mostra-me o que podemos acrescentar, para a glória de Deus, para o bem da sociedade e para meu próprio proveito aos deveres da lei natural, e que virtude farás nascer de um novo culto que não seja uma consequência do meu. As maiores idéias da divindade vêm-nos pela razão sozinha. Vê o espetáculo da natureza, escuta a voz interior. Deus não disse tudo a nossos olhos, à nossa consciência, ao nosso juízo? Que mais nos dirão os homens? Suas revelações só degradam Deus, emprestando-lhe paixões humanas. Longe de esclarecer as noções do grande Ser, vejo que os dogmas particulares os confundem; longe de enobrecê-los, os aviltam; os mistérios inconcebíveis que o rodeiam acrescentam contradições absurdas; tornam o homem orgulhoso, intolerante e cruel; em vez de estabelecer a paz na terra, trazem o ferro e o fogo. Pergunto a mim mesmo de que serve tudo isso, sem saber responder. Não vejo nisso mais do que os crimes dos homens e as misérias do gênero humano. (ROUSSEAU, 1999, p. 400.).

Assim, com a consciência plena, ou em busca desta, poder-se-á participar da Religião Natural, por exemplo, como nessas “traduções”<sup>70</sup>:

- Amando a justiça e o juízo; a terra está cheia da bondade da Natureza. [Ele ama a justiça e o juízo; a terra está cheia da bondade do SENHOR. (Salmos 33: 5)].
- Como homens bem-aventurados, bem-aventurados filhos da Natureza, que estão diante dos princípios da bondade, que acreditam na sabedoria desta bondade. [Bem-aventurados os teus homens, bem-aventurados estes teus servos, que estão sempre diante de ti, que ouvem a tua sabedoria! (I Reis 10: 8)].
- Como os homens bem-aventurados que são os limpos de coração, pois estes entenderão o quão sublime é a Natureza. [Bem-aventurados os limpos de coração, porque eles verão a Deus; (Mateus 5: 8)].
- Porque o fruto da consciência está em toda a bondade de toda ação justa e verdadeira. [Porque o fruto do Espírito está em toda a bondade, e justiça e verdade; (Efésios 5 : 9)].

<sup>70</sup> Apenas uma simples substituição de termos, da palavra revelada para a palavra dos deveres da lei natural, para incrementar a idéia de a existência de uma única religião presente no mundo, independentemente de como esta é representada (escolha da linguagem).

- Em toda linguagem que confesse que o melhor da Humanidade é a própria Natureza, na glória de sua criação. [E toda a língua confesse que Jesus Cristo é o SENHOR, para glória de Deus Pai. (Filipenses 2 : 11)].
- Confiando no instinto e na consciência, fazendo discípulos dentro de toda a humanidade, alcunhando nesses os princípios da boa índole, em nome do Sublime Perfeito, que é a Natureza, de sua criação, a Humanidade, e da bondade inerente aos corações dos homens. [Portanto ide, fazei discípulos de todas as nações, batizando-os em nome do Pai, e do Filho, e do Espírito Santo; (Mateus 28: 19)].

Segue-se disso que, por ter uma visão de mundo constricta, a humanidade infla sua imaginação; mas, nem por isso deixa de ter a verdadeira e instintiva sensibilidade de uma “força oceânica” que cinge toda a realidade. Pode até decompor essa “sensação” em religiosidade. Isso até pode vir a ser grave, pois, no mais das vezes, transforma-se em fundamentalismo. Mas isso é apenas uma branda barreira à sua liberdade que pode facilmente ser transposta, quando o homem compreende que essa primitiva percepção o convida a viver neste mundo como protagonista da maravilhosa dádiva da vida, com a tarefa/aventura de ser um “mensageiro natural, de coisas naturais”<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Ilustração literária que forma uma paráfrase em todo o parágrafo, tendo como matriz a seguinte música:

**Paisagem da Janela**

(Lô Borges/Fernando Brant)

Da janela lateral do quarto de dormir  
 Vejo uma igreja, um sinal de glória  
 Vejo um muro branco e um vôo pássaro  
 Vejo uma grade e um velho sinal  
 Mensageiro natural, de coisas naturais  
 Quando eu falava dessas cores mórbidas  
 Quando eu falava desses homens sórdidos  
 Quando eu falava desse temporal  
 Você não escutou  
 Você não quis acreditar, mas isso é tão normal  
 Você não quis acreditar e eu apenas era  
 Cavaleiro marginal lavado em ribeirão  
 Cavaleiro negro que viveu mistérios  
 Cavaleiro e senhor de casa e árvores  
 Sem querer descanso nem dominical  
 Cavaleiro marginal banhado em ribeirão  
 Conheci as torres e os cemitérios  
 Conheci os homens e os seus velórios  
 Eu olhava da janela lateral  
 Do quarto de dormir  
 Você não quis acreditar, mas isso é tão normal  
 Você não quis acreditar, mas isso é tão normal

## 2.4 ROUSSEAU E A EDUCAÇÃO: O EMÍLIO

*As verdadeiras raízes da honestidade  
e da virtude repousam na boa educação.*  
(PLUTARCO)



Reprodução da contracapa da primeira edição do **Emílio** (1762). Trata-se de uma ilustração do artista Charles Joseph Dominique Eisen (1720-1778) que mostra *Tésis*, uma deusa da mitologia grega, mergulhando seu filho *Aquiles* nas águas do rio *Estíge* para proporcionar-lhe invulnerabilidade.

A ilustração metaforicamente pode promover a idéia de que se deve submeter os educandos a ritos de iniciação a “religiões” naturais; que os fortalecem física, emocional, mental e espiritualmente, conforme o enredo do **Emílio** sugere.

### 2.4.1 Rousseau e o Desenvolvimento Natural do Ser Humano: a importância central da criança no ensino

*A vida é a infância da imortalidade.*  
(GOETHE)

O homem não nasce pronto, sequer já nasce amadurecido, adulto. Ao nascer, necessita de muitos cuidados e tem muito a se desenvolver, requer educação: física, emocional e intelectual; é uma criança. Nada mais óbvio, contudo, depois da evidente constatação, tudo alvitra ficar confuso.

O que é certo estar em jogo, com esta constatação, é a existência e o que fazer com ela. Se não se sabe como proceder (o que fazer com a existência), é correto, pelo menos, afirmar que é importante, a despeito das possibilidades, já que ninguém detém a inquestionável verdade a este respeito, a liberdade para se descobrir como agir, uma autonomia para se desenvolver enquanto o que se é, ou o que se deve ser. A questão da liberdade, então, faz-se importante. Mas como é ser livre para cumprir o seu desígnio de ser sem sequer saber o que se deve ser? Talvez aí resida a grande confusão que surge após se entender que se deve aprender, pois, se alguém nasce incompleto, é necessário completar-se, que, no caso, é aprender a ser.

---

Um cavaleiro marginal banhado em ribeirão  
Você não quis acreditar que eu apenas era...

Aprender a ser o quê? Com quem? E, com o que aprender? A natureza, pela via das observações claras e distintas, responde: aprender a ser o que os pais (imediatamente de onde se vem) e os outros humanos ao redor o são (isso explicaria a fase do espelho observada pela ciência da Psicologia); aprender com os pais, os progenitores naturais, ou, melhor ainda, os educadores naturais, que, pelo vínculo do sentimento que a natureza apregoa, têm instintivamente o dom intuitivo de repassar os conteúdos mais importantes referentes à espécie humana (isso explicaria o desejo que os pais têm de almejar o melhor sucesso possível para os filhos dentro das atividades humanas vigentes); aprender com o princípio básico inerente ao homem, a justiça – a qual usa como recurso primordial articular a bondade e a razão na fundamentação da conformação humana (isso explicaria o prazer que as crianças demonstram ao poder exercer suas faculdades sensíveis e racionais), assim possuindo os subsídios suficientes para entender as lições que as contingências da existência apresentam.

Em suma, é importante, então, sempre se ater aos fatos: o homem, primordialmente, ainda é uma criança e é “forçado” a sê-lo por um determinado tempo:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem, produziremos frutos precoces sem maturidade e sem sabor que não tardarão a corromper-se. Teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem modos próprios de ver, de pensar, de sentir. Nada há menos sensato do que querer substituí-los aos nossos”. (ROUSSEAU, 1999).

E, na consequência imediata dos fatos vê-se: as crianças necessitam de educação, precisam aprender a participar do mundo – gradualmente, como indicam os eventos físicos e intelectuais do desenvolvimento de sua formação.

Assim, pode-se dizer, o desenvolvimento é essencialmente um processo de expansão das liberdades de que se dispõe ao nascer – como poder saber pensar, e poder sentir e evocar emoções – e, também, da ampliação das possibilidades de construção das vontades e desejos oriundos da condição de se desfrutar essas liberdades, ou seja, viver.

Entretanto, há desordem nos processos naturais do desdobramento da educação humana:

Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem. Ele força uma terra a alimentar as produções de outra, uma árvore a carregar os frutos de outra. Mistura e confunde os climas, os elementos, as estações. Mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo. Perturba tudo, desfigura tudo, ama a deformidade e os monstros. Não quer nada da maneira como a natureza o fez, nem mesmo o homem; é preciso que seja domado por ele, como um cavalo adestrador; é preciso apará-lo à sua maneira, como uma árvore de seu jardim. (ROUSSEAU, 1999, p. 7).

O homem se perdeu. Rousseau constatou que, pela ordem natural do desenvolvimento, o homem tenderia a ser justo, pois nasce bom e, melhor ainda, exclusivamente dado pela natureza, “nasce racional”. Isto imputa ao homem uma liberdade de ação para poder produzir a sua própria realidade, para almejar e realizar todos os seus desejos (melhor, poder ter desejos), contudo, por onde quer que se olhe, poder-se-á ver injustiças. Esquece-se de que “grandes poderes exigem grandes responsabilidades”. O paradoxo se instala: do que o homem tende, ao final executa o contrário, de justo a carrasco, e, o pior, de si mesmo: “O homem nasce livre, e por toda a parte encontra-se a ferros” (ROUSSEAU, 1999, p. 53).

Rousseau, então, em sua inconformada eloquência, recorre à suposta origem desta terrível desordem instalada na configuração dos espíritos humanos. Se “a natureza fez o homem feliz e bom”, ele deveria, naturalmente, ser feliz e bom, mas se “a sociedade o deprava e o torna miserável”, algo acontece no meio do caminho, da via da natureza para o meio social; ao que tudo parece indicar, no interlúdio dos dois caminhos, durante a educação. Na natureza se é bom, na sociedade se é desprezível; durante a educação, forças dos dois níveis se interligam: os pais, por natureza, educam (num sentimento de bondade) e, por ação das influências sociais, civilizam (num sentimento de obrigações); a escola, por uma questão da natureza humana, educa e, por questões cívicas, cria cidadãos.

Tudo estaria muito bem se não se estivesse criando dois indivíduos num mesmo ser. Talvez, por isso, numa espécie de projeto humano reunificador, Rousseau tenha elucubrado lançar praticamente ao mesmo tempo o que mais tarde se tornariam as suas obras mais famosas: o **Contrato Social** e o **Emílio**. Nestas produções, o autor expõe todos os temas mais importantes em questão: liberdade humana, liberdade de ser e liberdade de agir, ou, de outra forma, Educação, Religião e Política; e, sem que qualquer um dos objetos



tenha uma grande distância um do outro, pelo contrário, nunca estiveram tão próximos, ou, talvez, instantaneamente, passam todos a ser basicamente a mesma matéria – sem prejuízos às especificidades de cada assunto ou reducionismos acomodados.

O ser humano é, então, a única matéria a ser examinada. Educação, religião e política são temas humanos, assim como a liberdade, que um é “privilégio” exclusivo do homem. Eis do que trata o **Emílio**. Eis o que trata Rousseau em seus pensamentos, em toda sua obra, em toda sua existência. Não à toa que pedagogias educacionais que tangenciam essa filosofia são chamadas de humanistas. Contudo, como tudo é feito a “ferro e fogo”, “fundamentalistamente”, essas “novas” pedagogias andam (ou andaram) mal vistas. O equilíbrio, tão importante, sempre será de difícil acesso enquanto se colocarem as pedagogias em conflito. Uma boa pedagogia nunca poderá ser fechada em si, colocando as outras formas pedagógicas como erros fundamentais, como se só a sua idéia fosse verdadeira. Há um conflito muito grande entre os muitos tipos de variantes dentro das ciências da educação. Não deveria haver esse conflito, e, sim, tolerância. Pré-conceitos estranhos à humanidade por excelência são motivos para a desunião onde, antes, deveria ser promovida uma grande epopéia em prol do amplo desenvolvimento humano; já que as possibilidades do que se pode ser é muito grande, e, assim, não se deveria subjugiar tudo em uma única alternativa.

A pedagogia do **Emílio** é uma como tantas outras, entretanto tem o mérito de não se desviar do homem. Não pretende formar homens para trabalharem na fábrica, nem cientistas para desenvolverem a ciência e a tecnologia, também não cidadãos para votarem “conscientemente” dentro do sistema político. Seu fundamento está antes disso, está na idéia simples, natural, de formar o verdadeiro homem, e, por isso, distancia-se, em suas imagens retóricas, de uma idealização teórica, o que parece pretender ser o caminho das demais pedagogias. O mito do “bom selvagem”, a “utopia” da educação e da consciência do **Emílio**, a “ilusão” do **Contrato Social**, a maravilhosa “subjetividade” da linguagem, o “exagerado” sentimentalismo do romantismo, não devem ser tomadas ao pé da letra como contornos exclusivamente teóricos. São, sim, exemplos claros de contraponto à realidade problemática a que Rousseau se deparou. Infelizmente, não fora privilégio

exclusivo desse autor, pois essa “realidade problemática” parece continuar a ser representada no palco do mundo. Somente os personagens foram substituídos, pois os homens continuam interpretando os mesmos papéis de injustiça, incoseqüência e egoísmo. E, é claro, as contingências mudam o cenário.

Assim, **Da Educação**<sup>72</sup>, não se quer exatamente produzir-se um “bom selvagem”, mas, sim, um bom humano. Não é um resgate aos primórdios do homem, mas, sim, da primazia humana. Não é uma questão temporal e as contingências estabelecidas em cada época da historia humana, mas, sim, uma questão de princípios humanos. O “bom selvagem” é o símbolo destes princípios. Veja-se que a educação do **Emílio** pode ser exercida por qualquer humano em qualquer época, pois o aspecto metodológico da didática desta educação encontra-se, sobretudo, em princípios, e não em regras, transportando-se o foco de atenção às condições para o desenvolvimento harmônico. Também não se quer alcançar a consciência plena, pois esta, ao que tudo indica, parece ser incomensurável. Apenas quer se estabelecer que a consciência – a sua busca – é o mote principal da verdadeira educação humana.

Desta mesma **Educação**, não se pretende a ilusão de preestabelecer a melhor forma de os homens se organizarem, pois esta dependerá sempre de muitas possibilidades que não se pode calcular. Contudo pretende que os homens possam ter um alicerce sólido em si, baseado nos seus melhores princípios, para saber escolher a melhor organização. Nela nem se ousa desqualificar a exatidão que se pode ver nas coisas, nos axiomas lingüísticos ou científicos. Arrisca-se apenas em confirmar como se pode ser facilmente ludibriado por outrem, por si mesmo, ou pelas aparências, quando a consciência se fecha numa única vertente. A natureza humana prima por ser especuladora, logo agir sempre retamente – literalmente – é contrário a este preceito: “(...) a que absurdo levam o orgulho e a intolerância, quando cada um quer seguir totalmente a sua opinião e crê ter razão contra o resto do gênero humano” (ROUSSEAU, 1999, p. 418).

Tal **Educação** não tem como anseio fomentar a sensibilidade em detrimento da razão. Quer recuperar o sentimento alheio à razão – ou vice-

---

<sup>72</sup> Alusão ao subtítulo do **Emílio: Emílio ou Da Educação**.

versa –, torná-los sempre presentes nas ações humanas. Quer recuperar, assim, a dignidade humana, pois os homens, como têm agido, têm muito do que se envergonharem. O cargo da culpa tem sido muito pesado. É preciso usar esta culpa nas próximas ações, tê-la em conta, para diminuí-la nos passos seguintes, até não se ter mais a que lamentar de si mesmo, dos homens, do mundo. Esta **Educação** tem, enfim, apenas pretensão de sugerir caminhos para reconduzir a espécie humana à felicidade.

Com tudo isso, então, a importância da criança na educação é a mesma importância vista no que o homem é antes de se degradar em sociedade, antes de começar a agir mal e até ser mau. É saber valorizar o material de que se dispõe, a infância, na condução da humanidade à sua devida felicidade. Valorizar esta fase dos seres humanos não é dar mais ênfase do que se deve, mas, sim, lembrar que é nesta fase que se pode pôr tudo a perder – ou, com a devida energia, pôr-se tudo a ganhar.

Para não se pôr tudo a perder, então, Rousseau busca tomar o máximo cuidado na apreensão e direcionamento dos princípios básicos da formação do indivíduo humano. Primeiramente, a dimensão política é crucial em seus princípios de educação. Não seria diferente, pois o que está em jogo, principalmente, é construir a base das ações humanas: é construir o indivíduo que faz o mundo. Logo, a liberdade é peça fundamental da engrenagem educacional.

Seguindo-se o princípio de que liberdade é poder fazer o que se tem naturalmente a tendência e o potencial de fazer, não se deve recair no erro de que liberdade possa ser simplesmente “poder fazer”. Bem entendido isso, a criança deve ser educada, sobretudo, em liberdade e viver cada fase da infância na plenitude de exploração de seus sentidos, principalmente até os doze anos. Até esta fase, conforme Rousseau, a razão ainda está se formando e o corpo, com os seus sentidos, deve auxiliar nesta complexa tarefa de estabelecer o ser cognoscente, pois a criança deve ser tratada como um ser integral, e não uma pessoa incompleta, pois é com a interação do corpo e do intelecto que se vai formar o verdadeiro ser humano.

Rousseau percebeu, já em seu tempo, que a infância é composta de várias fases de desenvolvimento, sobretudo cognitivo. Seguindo o princípio de que o homem nasce para ser feliz, seria estranho pensar que esta felicidade

seria apenas dada num determinado momento; assim, este autor tem a intenção de propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança. A educação, desta feita, não é só para a formação futura, para a idade adulta, mas para cada instante da vida, para cada fase e da forma que esta se apresenta e delinea o sujeito.

Diferentemente do que muita gente interpreta do **Emílio**, Rousseau não defendia a primazia da emoção. Defendia, sim, a emoção do acanhamento em que esta estava sendo colocada, o que, desta feita, habilitava-o a afirmar que a civilização havia afastado o ser humano da felicidade. Assim, o jovem Emílio é colocado a ser educado no convívio com a natureza, exercitando as experiências diretas com o mundo, a simplicidade e a intuição presentes em todos os motivos da natureza, resguardando-se ao máximo das coerções sociais e até da erudição, já que esta também poderia oprimir a integralidade do ser.

Na busca desta integralidade, o objetivo do mestre é interferir o mínimo possível; pois, no contato consigo mesmo e no contato com o mundo, dentro das fases de desenvolvimento, a criança vai aprendendo o que tem de ser aprendido e no momento em que deve aprender. Isto não significa largar a criança ao seu bel prazer, mas apenas deixando que o conhecimento seja apreendido de acordo com a potencialidade com que a criança apresenta. Interferir significaria poder cair no erro de ensinar coisas a que a criança ainda não esteja propícia, ou, ainda, ensinar coisas indevidas para a verdadeira educação ou indevidas para a fase em questão ou até não deixar com que ela aprenda coisas importantes para a sua própria defesa no mundo: não intervir seria não se intrometer com a natureza.

Com o seu “bom selvagem”, Rousseau quis mostrar o ideal da mínima interferência, mostrando a beleza do homem em seu esplendor natural. Não desejou com isto negar a importância ou o valor da educação. É certo que a educação é uma ação intencional para moldar o homem de acordo com um ideal ou modelo, mas nem por isso significa dizer que este ideal ou modelo seja designado pela sociedade ou um segmento desta. O homem nasceu para ser educado, a natureza aponta isto, mostra na fragilidade em como se nasce. Este “bom selvagem” mostra bem como é importante desvincular esta educação dos propósitos exclusivamente sociais; é preciso apontá-la para todas as direções

das ações humanas. Todavia, com muito cuidado, com cada coisa ao seu tempo. A função da educação, portanto, não é somente introduzir a criança na sociedade, é inserir o jovem de forma integral no mundo.

De uma forma estranha, a idéia de inserção da criança na sociedade pela educação leva comumente à interpretação de que a criança é um mini-adulto (ou um adulto em perspectiva). E, de tal modo, são transportadas à sua educação pedagogias que parecem estar lidando já com um adulto. Uma criança ainda está muito longe de se tornar um adulto, e, mais ainda, de se tornar o que deve ser. Precisa de liberdade, espaço dentro de sua condição, para poder entender a si mesmo, passo a passo, senão “vive e não tem consciência de sua própria vida”<sup>73</sup>.

Esta escolha na educação por um “mini-adulto” em detrimento da criança pode causar algumas anomalias no jovem ser humano. Uma delas é a criança se tornar uma espécie de patrão dos adultos ao seu redor. Acompanhando esta equivocada estratégia e consequência está uma das mais terríveis deformidades que os valores puramente sociais podem acarretar no caráter da criança: o mimo. Esta crítica acompanha praticamente todo o Livro I do **Emílio**.

Pelo mimo as crianças aprendem, como mini-adultos que se tornam, a agir tal qual os malogrados homens depravados que Rousseau constata haver como fruto dos valores da sociedade. Estas crianças agora são os mesmos homens que cultivam os horrores sociais. Fazem uso da dominação como prática corriqueira, não têm sensibilidade mais com sua natureza justa e bondosa. Poder-se-ia dizer que, na excelência da educação, naquela premeditada pela natureza, o homem não cresceu, não se desenvolveu, nada de fato se tornou. De uma coisa pensante e sensível que deveria se tornar transformou-se numa coisa autômata e “enjoada”.

Portanto, os educadores (ou os pais) que confundem que ensinar e amar é mimar equivocam-se, pois aqueles que entendem a missão sublime que a natureza lhes entregou jamais vêem seus pupilos (filhos) como crianças indefesas, mas, sim, como seres humanos com potencial propício a se

---

<sup>73</sup> Citação de Ovídio, *Tristes*, I, 3, 12. Empregada por ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. Capítulo I, p. 64. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

desenvolver e, com a devida liberdade de ação, a educação se fará; o aprendizado, igualmente, acontece. Contrariamente, o mimo nada ensina.

Em suma, a criança deve ser, sim, o foco central no ensino. Porém, isto querendo apenas dizer que a criança deve ser tratada como criança para poder se desenvolver devidamente. Não como mini-adulto e nem como uma preparação social. A criança deve e precisa ser feliz enquanto criança. Tratá-la com eufemismos ou bajulações só lhe criará uma imagem falsa, ou no mínimo distorcida, do que realmente é o mundo ao qual pertence de fato: a natureza. Também deixá-la fazer o que bem quer a seu bel prazer não é condizente. Isso não é liberdade. É o caos, pois assim como ela tem suas predisposições naturais para se desenvolver ao que deve ser, é preciso lembrar que ela foi direcionada pela natureza para ser ensinada em muitas coisas. É preciso saber distinguir o que é necessário ensinar e o que é preciso maturar livremente. E o melhor: é mister aperceber-se do fato de que há essas distinções. A busca da boa educação, então, residirá em apreender e aprender essas linhas cognitivas.

#### **2.4.2 O Remorso de Rousseau: o Ensino como técnica social, substituta da condição natural dos progenitores**

*Um bom começo é a metade.*  
(ARISTÓTELES)

Teria Rousseau, por volta dos seus cinqüenta anos, escrito um livro sobre educação por puro remorso por ter abandonado seus cinco filhos na adoção? É certo que qualquer pessoa, com um mínimo de sensibilidade, sinta tal remorso. É provável, também, que alguém como Rousseau – bem sensível – venha querer se retratar, de alguma forma, de tal erro. Contudo, a despeito da importância pessoal desse fato, parece estar em jogo bem mais que isso.

Partindo-se da constatação de que “a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”, este caso dos filhos de Rousseau provavelmente é encarado como mais um exemplo dessas mazelas a que o próprio homem se impõe; até mesmo porque, na atribulada vida desse autor, há outros tantos exemplos em que se possa recair no remorso; assim como havia, também, os homens ao seu redor – a sociedade –, sempre buscando fama, riqueza, prazer, ostentação, poder e dominação: motivos de

todos os pecados capitais – orgulho, avareza, impureza, inveja, gula, ira e preguiça –, e, também, motivos de todos os remorsos.

O certo é que o remorso de Rousseau é o mesmo do de todos os homens, é o arrependimento por seus pecados, de todas as suas más ações. Por isso, seu plano educacional é um projeto (re)humanizador, o de como não se deve deixar seduzir-se pelas “aspirações sociais” – fama, riqueza, prazer, ostentação, poder e dominação – que levam às suas mazelas ou, igualmente, de como não desejar cometer os tais “pecados”, instruído pelo bom senso e pela boa fé fornecidos pela natureza: “O resultado de minhas penosas buscas<sup>74</sup> foi mais ou menos aquele que relatei mais tarde na **Profissão de Fé do Vigário Saboiano**, obra indignamente desonrada e profanada na presente geração, mas que ainda pode fazer uma revolução entre os homens se, algum dia, renascer entre eles o bom senso e a boa fé” (ROUSSEAU, 1995, p. 47).

Assim, para dilatar esse bom senso e boa fé nos homens deve-se começar por se desenvolver devidamente o ser humano, a criança, tarefa a priori designada pela natureza aos progenitores, com os quais segue todo um cabedal de “instruções” tácitas oriundo desta mesma natureza. Rousseau entende que este caminho, das “instruções tácitas da natureza, é a melhor estratégia para o verdadeiro cultivo da real identidade da espécie humana: “é a ti que me dirijo, mãe terna e previdente que soubeste afastar-te dos caminhos públicos e proteger o arbusto nascente do choque das opiniões humanas. Cultiva, rega a jovem planta antes que ela pereça” (ROUSSEAU, 1999).

Todavia as contingências da história levaram o homem a “evoluir” em sociedade. Algo se perde no ritmo de vida apregoadado comunitariamente, o homem não tem mais a liberdade completa de exercer todos os seus papéis naturais, está escravizado às atividades sociais: como trabalho, busca de ascensão profissional e de acúmulo de riquezas, a obrigação de sempre estar dizendo algo e a pragmatismos. Neste ambiente social, os pais perdem facilmente a rédea da educação, perdem até mesmo a sua liberdade para ensinar, ou, ainda muitas vezes, perdem o sentido natural, o real significado, de se ensinar suas crias.

---

<sup>74</sup> O desenvolvimento de suas reflexões filosóficas, conforme relatado na 3ª Caminhada, p. 46: “importa ter um sentimento próprio e escolhê-lo com toda a maturidade do julgamento que nele podemos colocar”.

Provavelmente, este último seja o caso de Rousseau na sua atitude de abandono de seus filhos. Ao recobrar o bom senso e a boa fé, viu-se em remorsos mortificantes. O melhor, então, foi ver-se em si um caso perdido<sup>75</sup> e lutar pela humanidade, da qual ainda era membro, a despeito dos homens e suas opiniões. Se não podia salvar a si, sua desgraça, ainda podia fazer algo pela sua espécie, à qual cabe escolher seu próprio destino, como concedeu a natureza, e à qual também pesa toda a responsabilidade das escolhas designadas.

Uma dessas escolhas, então, foi a de tentar resolver as deformidades apresentadas na nova condição humana – a social – com aquilo que o homem sabe fazer tão bem: criar técnicas. Assim, criou-se a Educação: técnica social altamente sofisticada com a idéia, hoje, de se ensinar em larga escala.

Para tanto, é necessário um padrão único para que mais distorções não se apresentem. A ciência da pedagogia busca incansavelmente, então, este padrão. Rousseau, em sua pedagogia, no **Emílio** principalmente, também procura este padrão. Também buscar eximir-se da aberração de sua atitude como pai (ou não-pai). O que diferiria, então, Rousseau dos demais cientistas pedagogos? Além de sua terrível experiência pessoal que denota significativamente as possibilidades de erros absurdos nas atitudes humanas quando conduzidas pelo norte das questões sociais, Rousseau tem como pano de fundo a inserção do homem na natureza, enquanto a ciência da pedagogia tem como mote a inserção do homem quase que exclusivamente em sociedade, onde mesmo os assuntos da natureza, como a sua preservação, são vistas como questões sociais, como é o caso da “sustentabilidade”<sup>76</sup>.

Outra diferença vista em Rousseau é que sua pedagogia é uma e tão somente uma. Como não se articula em regras, funciona por seus princípios, não se esfacela. Engloba o máximo da existência do mundo, da natureza, formando uma totalidade, compactando e não fragmentando o sujeito humano. Faz, através de um desenvolvimento processual, formar-se por inteiro o ser

---

<sup>75</sup> Depois das infrutíferas tentativas de remediar sua situação.

<sup>76</sup> A sustentabilidade é a busca de soluções para a crise ecológica mundial, que impõe a reformulação de métodos e procedimentos baseados em novos valores humanos: éticos e morais. Sem isso, a atuação técnico-científica poderá ter uma eficácia limitada, pois não será capaz de promover uma verdadeira transformação na relação do ser humano com seu meio ambiente. Contudo a sustentabilidade está ainda sendo concebida em termos estritamente econômicos, sociais ou políticos. Ou seja, sem uma devida instauração de uma fundamentação ecológica para a alocação dos recursos naturais.



humano enquanto criação da natureza, enquanto usufrutuário dos princípios, das condições e das belezas do mundo. Diversamente das pedagogias que se tornam segmentos das possibilidades das formas de desenvolvimento: ou inatistas, ou empiristas, ou construtivistas.

Quando inatistas são somente direcionadas por regras específicas do inatismo, como, por exemplo, as predisposições da inteligência, das habilidades especiais, etc. e a idéia de que “pau que nasce torto nunca se endireita” é predominante. Assim, inclusive, é admitida a possibilidade de que o homem possa nascer mau (ao invés de sempre nascer com o germe da bondade, às vezes nasce com o contrário, o germe da maldade, para explicar por que alguns se tornam exclusivamente maus). Quando empiristas, as regras também são rígidas em suas especificidades: o meio é amplamente definitivo na formação do indivíduo. Não se nasce com nada predeterminado, tornar-se-á o que o ambiente definir. Quando construtivistas, o resultado final do sujeito será o que este apreender durante as diversas fases de desenvolvimento pelo qual passe desde que nasce, não se admitindo nenhum caráter inato<sup>77</sup>. É como se fosse amoldado momento a momento, conforme as mudanças físicas e mentais do corpo da criança.

Tudo estaria muito bem se houvesse uma articulação entre essas tendências educacionais, pois tudo, em qualquer uma das possibilidades, parece ser muito natural. É natural perceberem-se características que vêm naturalmente na criança, como também é natural muitas vezes a aprendizagem parecer estar sendo feita somente em uma tabula rasa, e, também, o é verificar-se que todas as crianças passam por fases bem distintas em seu crescimento. Se todas, separadas e muitas vezes ao mesmo tempo, estão presentes na vida do ser humano, por que, então, considerar pedagogias segmentárias para cuidar do desenvolvimento e educação das crianças, com regras fragmentárias quando usadas isoladamente?

Se a idéia é formar uma técnica eficiente para cuidar do ensino e desenvolvimento da criança, a Educação tem de se ater à totalidade das possibilidades do mundo. A não ser, claro, que a idéia seja tão somente formar

---

<sup>77</sup> As teorias construtivistas/interacionistas admitem uma interação dialética entre potencialidades inatas e influências do ambiente que vão sendo amalgamadas formando um produto final, que na verdade se modifica a cada momento. Todavia, esta observação é dirigida aos construtivistas “fundamentalistas”, aqueles que se fecham dentro de uma perspectiva “ao pé-da-letra” de construtivismo.

certas categorias de sujeitos para exercer funções específicas na sociedade humana. Rousseau claramente direciona seus esforços em demonstrar o grande erro que pode estar acontecendo na construção dessa nova idéia de Educação. Em sua pedagogia não nega nenhuma das possibilidades de manifestação cognoscente – inatismo, empirismo ou construtivismo –, apenas busca demonstrar, de forma clara e distinta algumas vezes e retórica em outras, a existência de uma articulação muito sensível entre estas possibilidades e a importância de se ter isto sempre em conta na busca da melhor técnica de ensino.

#### 2.4.3 A Arte Retórica no **Emílio**: a serviço de um objetivo

*A arte é uma mentira que diz a verdade.*  
(PICASSO).

Há no **Emílio**, por decerto, muita ficção. É praticamente um romance. Além do seu controvertido autor, segue mais este fato para pôr em dúvida a seriedade com que se deve ter em conta esta obra. Se o estudioso tiver, no mínimo, a suficiente boa vontade para o engajamento necessário para se obter resultados proveitosos de assuntos tão importantes à humanidade, deverá, com todo o cuidado, apurar quais são, de fato, os critérios relevantes para se assumir um determinado opúsculo como procedente.

Acima até do que se localizar nos mais estritos critérios científicos, a obra deve abarcar, qualquer que seja o tipo de sua exposição, a verdade. Não pode estar presa a preocupações fragmentárias, como, na ordem do mundo, por exemplo, aos interesses sociais, nem a necessidades inescrupulosas, como o orgulho.

Neste sentido, então, poder-se-á questionar se o **Emílio** possui as propriedades da verdade. Na eloqüente subjetividade da obra, falando da mais subjetiva das questões, o homem, há uma fidelidade às questões humanas a qual só a mais destemida má vontade poderá corromper. Decerto que, por trazer à baila tantas proposições contrárias à prática usual da sociedade humana, o livro torna-se bastante questionado (ou seria melhor dizer, discutido?).

Ainda sobre a questão da verdade que carrega os escritos, e a despeito do estilo, deve-se ter em conta que sempre será passível de julgamento o

conteúdo. Aí, surge o mais interessante: a obra carrega consigo, em sua forma e em suas intenções, subsídios para se construírem os critérios de julgamento da própria obra. Ela insurge e constrói a consciência. A consciência passa a ser absoluta e neste estado ela não se equivoca.

Assim, é preciso lembrar certas evidências. O **Emílio** não poderia ser escrito de outra forma, já o seu subtítulo, **Da Educação**, poderia tomar outra forma, como a de um tratado, por exemplo, como fora a outra obra do autor publicada no mesmo ano, o **Contrato Social**. Se foi escrita da forma que foi, então, é mister concluir que havia um objetivo para isto. Se foi banhada com o cunho artístico do seu elaborador, com a Arte Retórica, então esta arte quer dizer alguma coisa. Esta arte tem uma identificação própria, ela exige que não se deva levá-la ao pé da letra: ela pede que não sejam lidas as palavras, mas que sejam sentidas as intenções. Segue-se disso que tal obra deva ser verdadeira em sua finalidade, em seu alvo. Se isso se confirma, não há por que se aborrecer, ou desdenhar-se, com o estilo.

Curiosamente, e não por acaso, as mais firmes críticas à obra vêm de uma leitura reta da obra, e, paralelamente, parecem vir da interpretação das intenções as melhores defesas.

## 2.5 MAIS RETÓRICA: UMA IMPORTANTE DEFESA ÀS CRÍTICAS

*O homem não foi feito para meditar, mas para agir.*  
(ROUSSEAU)

Se o pensamento rousseauiano instiga tanto esforço para ser criticado é sinal de que incomoda. Algo bom, a princípio, não deveria preocupar a ninguém. Precipitadamente, então, concluir-se-ia que se deveria afastar-se de tal filosofia, antes que esta causasse algum malefício. Entretanto, o que parece mesmo acontecer é um medo imediatista, não muito lógico, de se ser ludibriado. Com medo de não se conseguir concretizar no mundo sua maior tarefa, a busca incessante de se encontrar a consciência plena, antes de qualquer coisa, há uma tendência a se apoiar em algum, qualquer, fundamento que consista em ser correspondente, factível, a algumas necessidades humanas prementes (subsistência, apreensão de conhecimento, continuidade existencial, além de prazeres: fama, riqueza, ostentação, poder, dominação, etc.). Ao se ancorar, assim, tão fortemente, a um fundamento particular que

afirme algum controle da sobrevivência – geralmente fraturado de outras possibilidades de embasamento –, poder-se-á ter, como conseqüência, uma certa confiança excessiva, além de acomodação e apatia, nesta peculiar escolha de representação da realidade. Tal postura é o que recorrentemente é chamado de “fundamentalismo”<sup>78</sup>. De tal modo, os fundamentalistas, muitas vezes, carregam atitudes de defesa ao seu fundamento como o orgulho, a avareza, a impureza, a inveja, a cupidez, a ira, a preguiça, etc.

O problema das teorias particulares é que, como tais, são casos específicos, não abrangentes de toda a realidade: são fragmentações. Já a teoria rousseauiana prima pela busca do abarcamento de princípios íntegros e funcionais (revestidos de praticidade) da virtuosa existência humana.

Contudo aqui parece residir o maior de todos os paradoxos. As teorias recortadas e particulares parecem conseguir, a olhos vistos, resultados práticos e imediatos definidos. Conseguem funcionar com o detalhe, que faz toda a diferença, de isto acontecer em apenas um determinado nicho (o nicho do mundo também é esfacelado). Já a tentativa que encerra o pensamento de Rousseau parece definir apenas uma utopia; onde o sonho de uma humanidade unida, feliz e valorosa exige um bom e “difícil” funcionamento de tantas e tantas variantes, mas ao mesmo tempo parece não haver nenhum engenho que possa realizar uma sincronia para tal funcionamento.

Segue-se disto um descrédito até certo ponto compreensível, entretanto desistir de realizar um projeto de tal engenharia significa, em um pressuposto lógico, abandonar a instigante tarefa de se entregar à arte humana de busca da consciência plena, ou seja, de ver a humanidade unida, feliz e valorosa.

É certo que a construção de tal arquitetura requer um projeto suntuoso. Como tal é de difícilíssima elaboração; também de longa, penosa e minuciosa execução. Assim, se todas as coisas do universo têm milhares de anos algumas, milhões outras e de bilhões, até não se sabe mais o que, mais tantas, então, por que se exasperar com os menos de três mil anos da consciência filosófica? O paradoxo de que o homem praticamente nada evoluiu ética e

---

<sup>78</sup> Aqui é feita uma alusão a uma forma específica de fundamentalismo: o fundamentalismo racionalista. É a falta de liberdade intelectual, causada pelos desvios impostos pela intolerância, pelo fanatismo e por certas manifestações de “estelionato” do conhecimento. Tal postura geralmente leva a desvios da honestidade, da sinceridade, pois não há isenção intelectual na análise e adesão à verdade. Por assim dizer, o fundamentalismo abafa a lucidez da inteligência, fechando-a e condicionando-a a preconceitos e interesses.

moralmente – continua escravizando e sendo injusto – desde os gregos, apesar de ter feito tantas descobertas e inventado e reinventado tantas coisas, esfacela-se quando focado na escala da natureza. Apenas há de se ter uma certa paciência, pois nem tanto tempo se passou assim e muito ainda falta para se chegar a uma consciência prodigiosa. Isto, também, não significa nenhuma indulgência às más ações dos homens; só que estas devem ser devidamente interpretadas: ao invés de se concluir que o homem é mesmo o lobo do homem, é necessário prender-se à imaturidade de sua consciência ainda em evolução, que, evidentemente, há de cometer muitos deslizes, principalmente enquanto a tendência for a de se achar que as coisas não têm jeito devido a esta suposta “natureza” humana; também, ao avesso de se deduzir que o amor de si, o cuidado de si, que o homem tem fortemente em seu ser é o mesmo que o amor próprio, o egoísmo e arrogância, que abafa a piedade natural e a verossimilhança e a igualdade entre os homens, deve ser mais bem compreendido como algo sempre bom e conforme a ordem, que forma o principal instrumento de conservação da existência humana.

Desta feita, o amor de si só se efetivará de fato com o entendimento do que realmente se deve gostar em si, do que é importante cuidar em si. Para tanto, dever-se-á ter em conta a tarefa de “conhecer-te a ti mesmo”, o que levará a um amor verdadeiro de si, e ao necessário cuidado de si. A consciência, nesta perspectiva, assumirá a naturalmente almejada forma prodigiosa que a humanidade aspira, ou, no mínimo (que já é muito a se considerar, pois já é um começo, uma intenção), entrará num processo para este fim.

Assim, a boa Educação deve garantir abarcar todas estas perspectivas da natureza humana: o amor de si, e o conseqüente cuidado de si, para a autopreservação do indivíduo e da espécie (com o corpo tendendo à plenitude da saúde e o espírito tendendo à plenitude da consciência); o decurso natural de desenvolvimento do germe da bondade para aflorar a justiça das ações humanas sobre si mesma, a humanidade, e sobre a terra, o mundo (inatamente, empiricamente e construtivamente – tudo ao mesmo tempo e ao seu tempo, quando for o caso); e, também, compreender que o homem evoluiu, já não é mais unicamente o “bom selvagem”, agregando em si somente o sentimento das paixões, passou ao cultivo de si em sociedade, da razão ao

entendimento de si (das paixões e dos seus desejos), da racionalidade às luzes e aos utensílios da boa vida civilizada, da ciência à tecnologia científica. Ou seja, uma Educação que certifique a humanidade como boa, feliz e próspera; em uma única e ao mesmo tempo diversificada unidade, somente factível por se tratar de uma espécie que detém em sua constituição todo este incrível aparato fornecido pela natureza: razão e emoção na possibilidade de um funcionamento harmônico e melodioso.

Recapitulando, nesta leitura feita até aqui de Rousseau, é possível entender, então, que a Educação, hoje, encerra-se como uma técnica social. Se bem aproveitada, deve conduzir o homem – mesmo através de uma técnica substituta da condição natural de educação imposta aos pais pela natureza – ao seu devido lugar na ordem das coisas: feliz, unido, bom e afortunado. Apesar das diversidades existentes entre os seres humanos – ricos e pobres, feios e belos, mais ou menos inteligentes, mais ou menos dispostos, fortes e fracos, homens e mulheres, etc. –, a Educação deve buscar uma unidade entre os sujeitos: com a justiça (e a emersão da democracia, por exemplo) e a busca do conhecimento (para a implementação da desejada consciência plena).

Contudo a crítica pretende imputar a Rousseau ironicamente o contrário: a de que a utopia do ensino universal não é defendida pela sua obra, o **Emílio**. É acusado de propor uma educação diferenciada de acordo com o status social, já que se refere unicamente a uma criança, de um filho de um bem sucedido membro da sociedade, o que é mais condizente com o pensamento tradicional de separação entre o trabalho manual/braçal e o intelectual, condenando os que não podem desfrutar de uma educação tão diferenciada a pertencer a um mundo diferente. Como, aliás, é o que praticamente só ocorreu desde Rousseau até os dias de hoje: uma elite privilegiada de uma “boa” educação e uma classe inferior destinada a obter “quireras” de alguma educação, quase que somente àquela que lhe proporcionasse alguma condição a adentrar (manual e braçalmente) ao mercado de trabalho. Ou seja, a educação rousseauniana, dizem seus críticos, com a sua utopia não praticável, não promove a democracia social, pelo contrário, fomenta a idéia burguesa de domínio da sociedade (com o desenvolvimento do conhecimento apropriado para alocar para si o poder e a riqueza), opostamente ao código de liberdade e fraternidade; e também da apologia do individualismo, onde o

indivíduo por si só pode tudo, contrariamente à idéia comunitária da sociedade em um critério de igualdade.

Destarte, a idéia de um único aluno, bem direcionado e repleto de toda a atenção de um mestre sem maiores preocupações com a sua própria subsistência, sem a demanda do ensino massificado que hoje se presenteia e todas as dificuldades que isso acarreta na atenção que os jovens pupilos necessitam e merecem, só pode parecer mesmo um ideário às classes (mais) privilegiadas, que podem despender sem muita complicação os recursos econômicos e operacionais a tal projeto. Já numa possível concepção das massas menos favorecidas, essa idéia é uma utopia; pois não há para estes a (menor) possibilidade de compatibilizar seus ganhos e (im)posição na vida à funcionalidade de tal educação a seus descendentes.

Como defender, então, diante de tais ameaças à congruência do projeto, tratar-se esta obra de uma educação aceitável às aspirações de uma humanidade prodigiosa?

Poder-se-ia iniciar a defesa recorrendo-se ao método do autor. Sua retórica, apesar de extremamente peculiar, deixa transparecer, ainda que algumas vezes das formas mais sutis, significativos traços de estratégia utilizados pelos mais competentes, e por isso célebres, autores antigos<sup>79</sup>. Rousseau não foi “um pensador assistemático, não afeito à lógica formal; leitor onívoro que subdesenvolveu poderes de assimilação; um entusiasta emocional que falava sem o devido cuidado; escritor irresponsável com um dom fatal para o epigrama” (HEARNshaw, 1930, p. 172), como a crítica mal intencionada pode proclamar. Foi, sim, um homem indignado com o fato de que “a natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”; e que usou de todos os recursos de seu talento intelectual para tentar fazer algo a respeito: lutar para modificar este atual estado das coisas.

Diferentemente de “um pensador assistemático”, pode-se verificar neste filósofo todo um conjunto de estratégias, como é, inclusive, característica marcante da retórica (seu método), para combater sua triste constatação referente à condição humana presente. Um pensador assistemático refletiria, quase que originalmente, no desenvolvimento da criança como etapas;

---

<sup>79</sup> Os estudos aqui levados em consideração remontam análises desde Aristóteles a Platão, de Plutarco a Cícero e toda a penca de escritores que circundam estes autores e seus estudiosos.

recorrendo à observação das peculiaridades significativas existentes nos espaços temporais perceptivelmente definidos do crescimento humano<sup>80</sup>? Seria, por decerto, bem justo com o autor e seu esforço não se entregar a tal suspeita. O que seria justo, em contrapartida, é estabelecer um empenho em outra suspeita: a de tratar-se, sua obra, em um pensamento bem taticamente calculado, bem artisticamente arquitetado, fielmente articulado ao seu sistema.

“Não afeito à lógica formal” é uma acusação arrogante de uma normatização fragmentada da cientificidade acadêmica. A estrita “lógica formal” das academias tem muito ainda a aprender com a lógica do mundo. Assim como a linguagem não é só a linguagem científica, a verdade não sendo só a verdade da ciência (pelo menos não a da atual ciência, que tem muito a evoluir e se conceituar), a lógica formal da linguagem não abarca toda a realidade. Por isso, seria melhor dizer que Rousseau não é afeito somente à lógica formal, ou talvez, que a lógica formal precisa ser revisada.

Um “leitor onívoro”, de fato, tem mais condições do que outros, menos afeitos à leitura (como parecem ser os críticos mais algozes da obra rousseauiana), para desenvolver em si o domínio da linguagem, entender as dificuldades e as armadilhas da comunicação escrita e saber como buscar desta melhores resultados aos objetivos que realmente valem a pena. É certo também que, antes de se apregoar paradoxos a um texto em que não se enxerga a propriedade de conteúdo anunciada pelo seu autor, é necessário uma leitura condizente aos atributos da forma do referido texto. Rousseau escreve aos corações dos homens, bem o diz, e isto já bastaria para não se aplicar uma leitura extremamente reta e rígida, mas sabe que o decurso de um texto perpassa e se modifica na passagem pela razão. Por isso, o alerta: ler, acima de tudo, as intenções e não somente as palavras, como é a tendência estabelecida e exigida da nova academia científica. Pode-se concluir, então, que um poder de assimilação subdesenvolvido é este, da ciência<sup>81</sup>, que deixa fractário o conhecimento observado no cotidiano das vidas humanas, onde há

---

<sup>80</sup> Inspiração que não pode ser negada na formulação da teoria construtivista de Piaget.

<sup>81</sup> É importante observar que a ciência é assim criticada para se lembrar que não precisa continuar a se comportar assim, e não que a ciência, por si, não seja boa.



uma melodia prazerosa da existência, não só a harmonia funcional das tarefas humanas<sup>82</sup>.

Sem dúvida, claro, que Rousseau era “um entusiasta emocional”. Precisava sê-lo para mostrar a beleza, o prazer e a importância desta característica humana, tão relevante para a formação da consciência humana; pois, através desta se pode entender e sentir a culpa dos erros cometidos, além de promover a satisfação na realização das ações justas. Entretanto, este autor também era homem das luzes, senhor da importância da coerência em todos os níveis e mais senhor ainda da lógica que é a própria fundamentação da linguagem. Falar “sem o devido cuidado” é o contrário de sua maior preocupação: seu entusiasmo emocional se estabelecia no cuidado principal de incitar a consciência dos homens, chamar-lhes a atenção, num grande brado, aos pontos mais importantes e problemáticos de sua situação perante o mundo e com os próprios homens.

Rousseau poderia ser considerado realmente um “escritor irresponsável” se, por exemplo, no **Emílio**, fosse fato incontestável tratar-se estritamente de uma educação aos ricos; que considerasse somente aos privilegiados, de nascença e de posses, desfrutar das mais apuradas, sofisticadas e condizentes técnicas de ensino. Isto efetivamente poderia ser considerado uma epigrama, já que este escritor, tido como defensor do melhor para toda a humanidade, pareceria estar fazendo ou participando de uma (grande) piada.

Contudo, não é o que um estudo sério, praticado a partir do próprio Rousseau, concluiria; pois, tal exploração no mundo rousseauiano implicaria assumir os próprios pressupostos e argumentos do autor e não de certas fragmentárias e fundamentalistas teorias que alguns pesquisadores assumem. A compreensão da teoria rousseauiana, então, torna-se bem mais simples do que muitos podem imaginar, desde que seja o seu autor, acima de tudo, respeitado e desvelado à luz da boa vontade em se acreditar poder se encontrar com este uma boa solução às questões, de interesse geral de todos, que este se propõe a responder.

---

<sup>82</sup> Sobre o tema da analogia da música – harmonia e melodia – com a realidade e linguagem humanas ver, de Rousseau, **Ensaio sobre a Origem das Línguas**.

Neste tom, então, é que se pode buscar refutar as críticas específicas aqui já enunciadas, especificamente sobre o **Emílio**, que, em certa medida, são também são as mesmas de outras obras.

Volvendo ao que já foi explicado sobre a retórica no capítulo I, esta pode ser dividida, na sua confecção, em cinco partes: exórdio, invenção, exposição, amplificação e peroração. Numa leitura reta desta obra em questão, poder-se-ia, sem pestanejar, apenas imputar a divisão dos capítulos (cinco) como critério subjugado às fases do desenvolvimento da criança e os cuidados especiais que cada uma das etapas requer. Nada mais lógico: falar da educação capitulando-se conforme os critérios estabelecidos da natureza humana, no caso, nas fases de construção cognoscente e física do indivíduo. Porém, emaranhando-se mais e mais no mundo do autor, pode-se observar mais e mais detalhes.

O Livro I bem claramente trata da educação das crianças na primeira idade, estabelecendo que já ali a criança começa a travar seu aprendizado, numa primeira fase do processo: a dos sentidos. Aqui, observando atentamente as palavras de Rousseau, é muito bem exposto o que importa sobre o assunto, desde a crítica à falta de entendimento sobre a infância – a natureza da criança, alimentação condizente, psicomotricidade, linguagem, afetividade e excesso ou carência de cuidados –, até a proposição do seu sistema – desenvolver as potencialidades do ser humano para que este atinja a plenitude, seguir o curso natural do desenvolvimento sugerido pela natureza, prevenir os maus hábitos (verificação dos males sociais e compreensão dos costumes), adquirir bons hábitos sem coibição do que é natural. Uma educação regrada à idéia de que “crianças não são homens, estão no estado de aprender” (ROUSSEAU, 1999).

Mas, também, este capítulo funciona como “exórdio”, o primeiro ponto de formulação da retórica, pois tem a idéia de causar reação emotiva, requisita a atenção e busca incitar a consciência do leitor alargando neste o choque de emoções oriundas da demonstração do atual estado das coisas e uma proposição bem diversa para salvaguardar a humanidade. Por isso que, antes de ser propriamente uma fórmula, é escancaradamente uma crítica aos costumes educacionais, que, inclusive, e pelos motivos que o autor também expõe na obra, pouco tendem a mudar (em sua dimensão), e seguem até os

dias de hoje. Na busca de um toque à sensibilidade humana, tenta mostrar que, antes de educar para o conhecimento das ciências, cumpre cultivar a essência, para que o jovem venha a se tornar primeiramente um homem, depois um cidadão; alertando que a sociedade civil tende a formar somente o cidadão e este como uma unidade fracionária, somente direcionado a interesses sociais, destituindo o homem da sua interação com as coisas e com a natureza.

No Livro II, numa próxima etapa da formação humana, na segunda infância, vem o desenvolvimento das paixões, das vontades: o critério principal de autopreservação; mostrando que a natureza do homem é boa e tende para sua manutenção e conseqüente conservação daqueles que lhe fazem bem, com a educação devendo seguir este princípio e fazendo com que o homem mantenha e estenda esta natureza a todos.

Diante disto, este capítulo também serve como o segundo ponto retórico: a “invenção”. Apresenta os fatos peculiares e relevantes da tese da obra: as paixões. Destoando do momento em que envolve a obra, o Iluminismo, onde a razão predomina e que, de certa forma, abafa a emoção na definição da realidade humana. Segue-se disto que Rousseau, diante deste contexto, por assim dizer, inventa (ou reinventa) o homem provido das paixões, sem a qual praticamente desintegra sua mais bela natureza.

Na terceira parte da obra (Livro III), a terceira infância, há o confronto das forças e das necessidades, onde prepondera a primeira. Tudo indicado pela própria natureza: “observai que não sou eu quem faz arbitrariamente essa escolha, mas é a própria natureza quem a indica” (ROUSSEAU, 1999, p. 203). Assim, a idéia de uma determinação natural que deve ser desenvolvida no indivíduo toma corpo com mais firmeza ainda a partir deste ponto (da obra e do sujeito).

Assim, vários pontos importantes da educação tomam ares de definição mais estrita:

- a educação deve concentrar-se na característica mais marcante desta idade, ou seja, a curiosidade natural;
- instigar a curiosidade da criança, evitando dar respostas prontas, para permitir o desenvolvimento do pupilo de seus próprios talentos: “sem contestação, conseguimos noções bem mais claras e bem mais seguras

das coisas que aprendemos por nós mesmos do que das que recebemos dos ensinamentos de outrem...” (Idem, p. 219);

- evitar o uso de signos em suas explicações, “pois o signo absorve a atenção da criança e faz com que esqueça a coisa representada.” (Idem, p. 209), pois a capacidade de abstração ainda não foi desenvolvida;
- a linguagem deve ser clara, simples e fria; pois a linguagem, também como um signo, quanto mais elaborada, mais chamará a atenção, não do seu conteúdo (do que representa), mas de si por si mesma;
- assim, buscar dar justiça, vazão, ao que realmente deve ser ensinado: “lembrai sempre que o espírito de minha educação não é ensinar à criança muitas coisas, mas não deixar jamais entrar em seu cérebro idéias que não sejam claras e justas.” (Idem, p. 211);
- acima da importância de se ensinar algo, é “princípio fundamental de toda boa educação” ensinar o aluno a tomar gosto pelo que se deve aprender: “não se trata de ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-las e métodos para aprendê-las quando este gosto estiver mais desenvolvido.” (Idem, p. 212);
- a partir da terceira infância, e por causa dela e suas peculiaridades que indicam a estratégia, a idéia de utilidade deve ser encarada como princípio pedagógico fundamental de qualquer método adotado para o ensino: “para que serve isto? Eis, doravante, a palavra sagrada, a palavra determinante entre ele e mim em todas as ações de nossa vida...” (Idem, p. 223);
- devem ser evitadas discussões sobre as noções de relação social, já que estas estão fora do alcance do entendimento pertinente da criança. Isto só deve ocorrer quando, naturalmente, ela se despertar para tal e, ainda, a partir da idéia de utilidade, mostrando a mútua dependência dos homens;
- fechar, assim, com esta pedagogia a idéia de que se deve abrir o maior número de caminhos para que o pupilo possa desenvolver da melhor maneira possível seus talentos e seus gostos.

Eis, desta feita, configurado aquilo que na retórica se expressa em sua terceira parte, a “exposição”: expor o que está em jogo, aquilo que se mostra

estar em questão para o debate do tema em questão, a Educação. São exibidas as idéias de uma tentativa de uma melhor alocação da postura humana perante seu desenvolvimento individual, para conseqüentemente poderem se agrupar somente sujeitos adequados à boa-venturança da espécie.

No Livro IV chega-se a uma quarta parte da vida do jovem, é a saída da infância, compreendendo a idade média dos 16 aos 20 anos. É uma fase de transição muito acentuada, caracterizada pelo murmúrio das paixões nascentes, mudanças de humor, exaltações freqüentes, contínua agitação do espírito, onde há uma quase indisciplina. É onde deve haver a preparação para a entrada, de fato, na sociedade; fazendo conhecer melhor os indivíduos, com seus vícios e perversidades, inerentes ao meio social das cidades.

É tratar, nesta fase, de buscar formas de fazer com que o pupilo não se corrompa diante das mazelas e injustiças perenes da sociedade. Há de se instruir e guiar o jovem para que chegue à maturidade virtuoso, justo e bom; o que não será uma tarefa fácil e demandará, além de muito cuidado, uma grande dedicação. Se este aluno sempre seguiu a (sua) natureza, dever-se-á conservar este rumo, pois será o caminho para um julgamento íntegro de um coração sadio, que melhor agirá no mundo.

Portanto, é nesta fase que se confirma a congruência desta boa educação sugerida por Rousseau. Começará o sujeito, então, a participar da vida, conformará exemplos em sua existência que ratificarão o bom método até aqui usado. Logo, este ponto da obra também funciona como a quarta parte da retórica, a “amplificação”: exemplos, tirados de outros fatos, que confirmam o que foi exposto. Não é à toa, por exemplo, que neste capítulo se encontra um texto que tem quase que vida própria dentro do livro, a **Profissão de Fé do Vigário Saboiano**, que funciona como um grande exemplo que confirma toda a teoria e todos os pontos configurados pelo autor.

O último Livro (V), aborda a educação política, a cidadania: é o sujeito participando das ações do Estado, é a sua vida em sociedade (incluindo sua relação com o sexo oposto, fator importante para a conformidade da família e do corpo social).

Funciona exatamente como a parte final da retórica, a “peroração”: convite a participar das mesmas idéias. O seu pupilo Emílio vai participar, com

toda a sua educação natural recebida, com todas as idéias de formação de um bom ser humano, como membro da sociedade humana. É um convite ao leitor, aos que quiserem seguir o mesmo caminho para a melhor existência da raça humana, para tomar parte desta nova possibilidade, destas novas idéias, de ação nas relações dos seres humanos. Rousseau mostrou que a felicidade humana pode ser alcançada. Pelo ensinamento que deixou como legado não quer fazer diretamente o convite à humanidade para participar das mesmas idéias, quer que a consciência que se faz com a sensibilidade infiltrada por tal educação faça o convite para si mesma e entenda que um começo foi feito, mas que todo o caminho ainda precisa ser realizado:

Ao cabo de alguns meses, Emílio entra certa manhã em meu quarto e diz-me enquanto me beija: Mestre, felicita teu filho; ele espera ter logo a honra de ser pai. Oh! Quantas preocupações impor-se-ão ao nosso zelo, e como precisaremos de ti! Deus não queira que eu te deixe educar também o filho depois de ter educado o pai. Deus não queira que um dever tão santo e tão doce jamais seja cumprido por alguém que não eu, mesmo que eu escolhesse tão bem para ele quanto escolheram para mim; mas continua tu a ser o mestre dos jovens mestres. Aconselha-nos, governa-nos que seremos dóceis; enquanto eu viver, precisarei de ti. Preciso de ti mais do que nunca, agora que minhas funções de homem começam. Cumpriste tuas funções; guia-me para imitar-te, e descansa, que é tempo. (ROUSSEAU, 1999, p. 680<sup>83</sup>).

Mas localizar a disposição do conteúdo da obra retoricamente não é tudo. Isto ajuda a entender melhor o processo das idéias do autor; o qual, mais do que usar o método da retórica, parece refletir como se fosse, seu pensamento, a própria arte. Arte esta que, inventada pelos antigos – e muitos dizem que estes já disseram tudo o que se podia dizer sobre a realidade, da filosofia, de tão bem que já o fizeram –, sugere proceder ao ‘movimento da própria vida’<sup>84</sup>. Parece ter sido captada da realidade da existência humana e projetada à linguagem destes, não esquecendo que, para estes mesmos

---

<sup>83</sup> § final da obra.

<sup>84</sup> Não só classificando as fases de desenvolvimento da vida nos tópicos retóricos, nem só com a idéia de transmitir as intenções, mas cada ponto retórico significando, num contexto amplo, os estágios pelo qual o homem tem, necessariamente, de passar: 1) sua consciência “nasce”, e sua vida começa enquanto homem, quando as emoções começam a aflorar (exórdio); 2) inicia-se, a partir daí, a formação do homem cognoscente, o qual a atenção se desperta aos fatos importantes da vida na criação do conhecimento (invenção); 3) escolhas são feitas e se começa a viver como adulto, é hora de entender o que é de fato importante para se expor ao jogo da vida (exposição); 4) a confrontação se faz, ao viver o homem participará de exemplos que confirmarão – ou não – o seu entendimento do mundo, o que acreditou estar realmente em jogo em sua existência (amplificação); 5) o homem em sua fase mais experiente torna-se mais zeloso com os costumes, com a moral, com a ordem do mundo, pois aprendeu o que, de fato, é relevante nesta vida, e preocupa-se ao máximo em indicar isto aos demais – a famosa “chatice” dos mais velhos... – (peroração).

pensadores da Antigüidade, linguagem era o mesmo que realidade, pois tudo o que pode ser dito é o mesmo que pode ser (existir). Por isso, não é muito de se estranhar que aqui, em Rousseau, as coisas meio que se confundam: retórica e movimento da vida humana.

Encontrou-se até aqui, nesta articulação do método rousseauiano, a melhor forma de poder compreender as palavras: fizeram-se as idéias. Agora, é necessário estender isso mais além, é mister situar as intenções provenientes destas idéias (de uma devida educação). Quem sabe, assim, localize-se a verdadeira refutação da crítica, respondendo que o **Emílio** realmente se trata de uma filosofia para instituir a democracia, a igualdade entre os homens, a justiça; e a possibilidade de integral desenvolvimento, a educação, não para um bando dos homens, mas para toda a espécie.

Para tanto, volva-se a paradoxal constatação rousseauiana: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. Por esta comprovação da condição humana é possível selecionar a primeira intenção de Rousseau: fazer com que a Educação possa modificar este quadro obscuro, provocador das injustiças entre os homens.

E qual a maior de todas as injustiças? Decerto, é bem provável que seja a de que “o homem é lobo do homem”, ou seja, o homem maltratar o próprio homem, de egoisticamente requisitar todo o possível para si, deixando outros em deplorável situação. É a dita injustiça social: ricos de um lado, detendo quase que todas as riquezas (monetárias e naturais), e pobres do outro, subjugados à miséria e à impossibilidade de um desenvolvimento humano adequado.

A quem direcionar a culpa de tal condição aos pobres? Ou melhor, quem é o culpado da existência da pobreza (ou melhor, ainda, de tanta pobreza)? Essa é fácil: os ricos e a sua postura de não abrir mão dessa condição de domínio e poder, ou seja, de sua consciência sem escrúpulos.

Mas, se a Educação proposta no **Emílio** não é seletiva, tem intenções de buscar justiça, por que esta só parece possível se praticada na condição de vida dos ricos? Porque, neste ponto, os críticos têm razão, o que eles dizem é verdade: ela é, de certa forma, sim, intencionada aos ricos.

Afinal, é o que eles conseguem ver (captar, obtusamente ou não) e falar de Rousseau. E tudo o que pode ser dito é o que, em certa medida, também

pode ser entendido como realidade. O importante disto não é qual realidade se tem, mas o que se faz com ela, o que se apreende (interpreta) dela. Afinal, sendo bem sincero, não são os sentidos que enganam (como propôs Descartes), é o cálculo que confunde e atrapalha. Porquanto os sentidos estão por toda parte, na natureza – até nos vegetais que buscam a luz e as fontes de água –, e não perturbam a harmonia do mundo. Já o cálculo, a razão que o procede, depende do aparelho da consciência, somente disponível nos humanos, e este, ainda, não está totalmente acabado; por isso, o homem busca invenções aparatosas para auxiliá-lo na árdua tarefa do cálculo e lança maravilhas como, por exemplo, o computador. Eis por que o homem anda tão dependente da informática, dos apetrechos que acumulam dados e os depuram. Todavia este maquinário não pode tomar decisões pelos homens, não pode ir além dos dados. Já os homens podem ir além dos dados e é o que é sugerido aqui para a interpretação de Rousseau. E, por fim, é importante destacar, o homem pode sentir que a sociedade não é – não está – boa, mas não sabe (não consegue ainda) calcular (exatamente) como resolvê-la. Neste sentido, então, é para se pensar se não se deve confiar mais no que se sente do que no que se calcula...

Voltando ao **Emílio** e à acusação: este paradoxo é uma questão de escala. As idéias, de forma geral, servem para todos (é para todos). Afinal, está se falando de como formar um bom e íntegro ser humano e isso cabe bem para qualquer um. Mas quando, além disso, tem-se a consciência de que estabelecer isso, de sopetão, de uma hora para outra, não funcionará, é preciso armar-se de estratégias refinadas e que tenham o vislumbre de algum sucesso, por mais que isso demore. O foco, então, muda de escala. A teoria funcionará em duas esferas. Isto, pois o problema de convencimento de que alguns devem abrir mão de condições privilegiadas para a viabilidade do projeto da justiça social é de grande dificuldade, e sequer todas as revoluções, que tiveram este intuito, ainda não puderam resolver.

E como funcionaria esta segunda esfera do paradoxo? Se na primeira esfera, a dos pobres, funcionaria na construção da consciência, na formação do ser humano propriamente dita; na segunda funcionaria, além, é claro, como na primeira, também como aplicação efetiva desta consciência especificamente formada como tal. Em outras palavras, é a esperança de que uma consciência



assim formada, e pertencendo à classe dos ricos, saiba que não se deve continuar fazendo o que se anda fazendo por aí. Melhor ainda: nenhuma consciência, assim constituída, teria coragem de continuar promovendo tão desleal injustiça, como a social.

Para compreender melhor tal exegese é fácil, é só se fazer uma remissão a como, ainda hoje, é feita a Educação dos ricos. É uma educação institucionalizada somente com os motes socializantes, é um direcionamento à constituição de sujeitos que administrarão a vida pública, as empresas e o numerário excedente do capitalismo. Os pais ricos levam seus filhos a escolas particulares e exigem destas uma postura condizente a esta idéia (burguesa, de certa forma); já estas retribuem em troca do lucro e da participação também da idéia de administração das coisas da vida, ou seja, de participar do poder e do domínio do mundo.

Contudo a questão crucial não são os ricos em si. Mas a riqueza, o luxo que estes ostentam, ou melhor, uma falsa riqueza: não a do mundo, da natureza, mas a da armadilha social que os envolve. E, da não consciência aos perigos que esta afetação, superfluidade<sup>85</sup>, oferece à paz e à verdadeira existência humana sobre a terra. Pois nem sequer adiantaria elidir a todos eles. Isso, até já foi ensaiado: a Revolução Francesa e a Revolução Russa são bons exemplos. Os revolucionários, entendendo que os que estão no comando (os aristocratas, a realeza, a nobreza, o clero, etc.), por usufruírem a jactância, usurpam o poder e causam o mal que querem combater, buscam, eliminando-os, subverter o estado das coisas, das injustiças que, antes, lhes eram impostas. Vã ilusão! Estão, no fundo, assassinando homens como eles mesmos, seres muito distantes de uma consciência plena. E não estão, desta feita, matando o verdadeiro mal, o qual, por um desvio dos homens (que em sociedade se acharam incautos aos exageros), preencheu o espaço que ainda não se desenvolveu no espírito humano.

“O luxo tudo corrompe: tanto o rico que o frui quanto o miserável que o cobiça”. Os revoltosos que destronam os ricos logo não tardam em se tornar os

---

<sup>85</sup> Como se fosse uma fluidez exagerada que impede a solidificação da consciência, deixando-a sempre pastosa, mole, e escorregadia: sempre inescrupulosa, pois é o único meio para não submergir de vez neste mar de lama que a sociedade é (está, se o homem desejar fazer algo a respeito).

mesmos. Pois as práticas e os utensílios<sup>86</sup> criados em sociedade para o despojo da classe nobre não são eliminados. Uma mesma sociedade de homens continua existindo. Se não há mais o rei da França e toda a sua corte, há os novos burgueses que se destoam profusamente, agora, dos camponeses. Se não há mais os súditos do czar, há os camponeses escravos do totalitarismo proveniente de sua revolução. Somente uma educação que bem forme a consciência e que aflore a justiça poderá extinguir as tais práticas e os tais utensílios existentes que causam a luxúria de uns e a revolta de tantos outros.

Por isso, seria formidável que os ricos assumissem tal Educação emilianista. Homens com uma nova consciência, que “recomeçam a viver neles, ou melhor, conhecem pela primeira vez o valor da vida; amaldiçoam suas antigas riquezas que os impediram de gozar (...) uma sorte tão encantadora. Se há felicidade na terra, é no abrigo em que vivemos que se deve procurá-la.” (ROUSSEAU, 1999, p. 680). Ou seja, a verdadeira felicidade é encontrada no âmago do espírito, e não na ostentação exagerada da fútil vida das consciências deturpadas, que apenas se detém na exterioridade das representações, onde o “signo absorve a atenção (...) e faz com que [se] esqueça a coisa representada” (Idem, p. 209), fazendo com que o que é realmente importante para a vida dos homens, a representação e exercício de sua natureza (o exercício da bondade), seja esquecido.

Somente, então, com esta bem constituída consciência de todos os homens, poder-se-á se consolidar uma democracia de fato. Uma democracia que modifique a atual realidade, a atual linguagem, a atual condição humana. É certo que isto, num primeiro momento, irá “empobrecer” tanto a realidade dos ricos, como a da linguagem (na maior interação de todos, para o devido entendimento entre as múltiplas consciências, a linguagem acadêmica terá de ceder, terá de abrir mão de seu insolente e profuso vocabulário); mas, por outro lado, irá enriquecer a condição humana. Depois, numa outra etapa da evolução do espírito humano, deste primeiro empobrecimento se fará uma mediania compartilhada por todos, que, com a força da união da bondade do coração dos homens, (re)progredirá em busca de um auge compartilhado por todos.

---

<sup>86</sup> Não somente as engrenagens físicas, mas também os mecanismos como, por exemplo, a exploração do capitalismo sobre os trabalhadores.

Assim, toda a teoria rousseauiana busca produzir um discurso eficaz que convença, principalmente os causadores do fato de que a sociedade deprava o homem e o torna miserável, de que não é nenhuma desgraça a verdadeira democracia, de que é possível que estes, detentores de algo supostamente rico, participem de algo “empobrecido”; pois foram eles mesmos quem causaram este empobrecimento. Ou seja, com uma consciência formada com os ditames da religião natural, regado em seu ser o germe da bondade, este já quase antigo rico poderá participar deste já nem tanto pobre.

É esta a melhor forma de este rico, que hoje causa as mazelas humanas, redimir-se da culpa da qual não pode fugir e que, em seu íntimo<sup>87</sup>, tanto lhe aflige, que no fundo entende a culpa de ser “privilegiado”. Pode, agora, ser um ser único; não mais aquele dos vícios privados e das “virtudes” públicas; não mais aquele que dá esmola de um lado e explora do outro; não mais aquele que se emociona no teatro e é tão cruel e frio na vida de fato; não mais aquele que come do bom e do melhor em casa e não se importa com o nada que o miserável tem para comer; não mais aquele que não tem o menor receio em consumir copiosamente e, por outro lado, não dá nada do seu para melhorar a condição de outrem necessitado; não mais aquele que sabe que é rico e que sabe, e que não se importa, que existem pobres; não mais aquele que prioriza só a razão como um dogma, mas aquele que se complementa com a razão e a emoção eqüitativamente, sendo um ser integral. Faz-se, então, o recado: “rico, sentir-se-á mais tranqüilo quem souber o quanto é pouco penoso ser pobre”<sup>88</sup>.

Uma última pitada de retórica, ou de entendimento desta, pode explicar melhor. Afinal, ninguém quer ser realmente *paupere*: o rico busca freneticamente manter-se como tal e o pobre procura desesperadamente avantajá-lo no mesmo caminho. Apesar do “grito” em primeira instância, há muita sutileza na eloquência de Rousseau. Este sabia que não convenceria ninguém, com um discurso de literatejar, a se empobrecer para descobrir que não há nada de penoso em tal situação, e que necessitava transmitir de outra forma o que sua sensibilidade percebeu. Ele observara em suas perambulantes

<sup>87</sup> Referência à teoria freudiana, concebida à luz de todo o **Mal Estar na Civilização**.

<sup>88</sup> Sêneca, político e filósofo romano, 04 a.C. – 65 d.C. **Lettres à Lucilius**, 18,1-8; cfe. Carta 17,5: “O estudo da sabedoria não leva a efeitos salutaros sem a prática da sobriedade. Ora, a sobriedade é uma pobreza voluntária”. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**, p. 65. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

caminhadas pelos campos que os homens com as atitudes mais sinceras, espontâneas, desprovidas de interesses e bondosas provinham dos pobres camponeses. Com esses se demorava a prostrar, era bem recebido e aprendia a admirar ainda mais a natureza que os rodeava ali no campo, alimentado que estava em beber da fonte do melhor do ser humano. Essa foi provavelmente a grande inspiração de Rousseau para criar o famoso mito do “bom selvagem”: não uma engenhosa criação de uma remissão interior (intelectual), mas a jubilosa verificação da existência, em carne e osso, de homens realmente elevados no espírito – com uma consciência simples, voltada aos princípios da natureza, descontaminada dos vícios sociais, mas ao mesmo tempo sedenta de viver bem sem perder, inclusive, a vontade de sempre saber, sempre explorar o mundo. Esta “descoberta” pode ser vista, então, como o seu ponto de partida para proceder todo o seu projeto: é lembrar que a maioria de suas obras inicia-se com uma remissão, de uma forma ou de outra, ao “bom selvagem”. Pôde, assim, ser otimista, pois, observando-os, elencou como edificar mais homens assim, estabelecendo paralelos para uma educação humana que levasse a tão bom termo. Como na retórica, então, fez um discurso, que procurava ser eficaz, de acordo com o público que alvejava e conforme as contingências que se apresentavam.

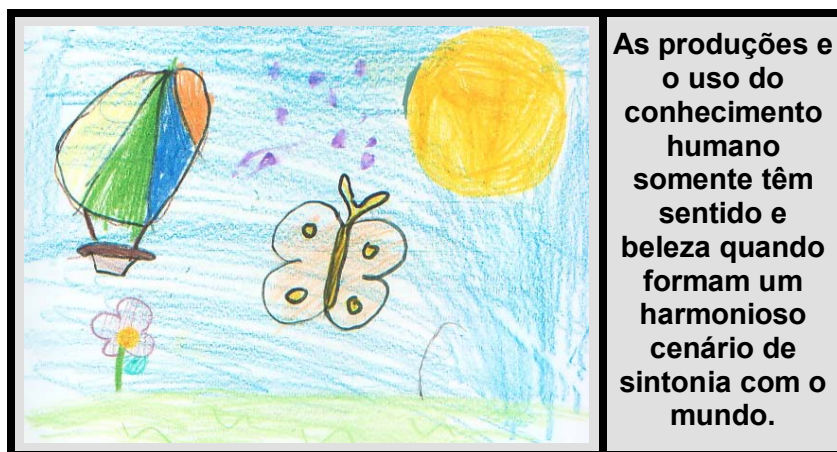
Eis, então, todo o empenho: o resgate de Rousseau da emoção, colocando-a lado a lado com a sua companheira razão. Emoção tão importante para bem guiar moralmente os homens<sup>89</sup>. E para, de modo conveniente, juntamente com a razão, estabelecer uma importante defesa às críticas.

---

<sup>89</sup> Veja-se o seguinte exemplo: numa experiência promovida em prol de se estabelecer a importância da emoção, do contato afetivo entre os homens, fez-se a seguinte experiência: colocou-se numa cabine telefônica, logo acima do aparelho telefônico, uma moeda e, de forma escondida, uma micro-câmera. Primeira constatação: todos que ali adentraram, sem exceção, pegaram a moeda, olharam para o lado, e guardaram no bolso. Numa segunda etapa da experiência, quando os observados saíam da cabina, eram abordados de duas formas distintas: em uma eram interceptados sendo tocados com a mão no braço (ou no ombro) por alguém que perguntava “se por acaso fora encontrada uma moeda ali dentro, que havia sido esquecida”; em outra eram também interceptados com a mesma pergunta, mas sem haver nenhum toque, nenhuma aproximação física de fato. O resultado averiguado foi que 100% (!) das pessoas que foram tocadas, que sentiram, por isso, uma aproximação afetiva (representada pelo tato), devolveram a moeda (e com um largo sorriso de satisfação por assim proceder). Já os abordados da outra forma, sem contato, só com as palavras, em mais de 90% dos casos não devolveram a moeda, negando terem encontrado tal coisa (Experiência relatada num programa educativo do Canal Futura, exibido em 18/08/2005 entre 21 e 22h).

## CAPÍTULO III

### O QUE INTERESSA E O QUE PODE ESTAR EM JOGO À FILOSOFIA, AO ENSINO DE FILOSOFIA E À EDUCAÇÃO (SEGUNDO UM CONCEITO DE FILOSOFIA PRÁTICA: DA IDÉIA DE PRÁTICA DA IDENTIDADE HUMANA)



#### 3.1 O CONHECIMENTO

Reprodução de um diálogo, ocorrido de fato e transcrito fielmente, entre um pai e sua filha de quatro anos:

Após sucessivas indagações a seu pai, a filha avança em mais uma. Já um tanto farto de sempre estar respondendo a tão numerosas dúvidas, o pai resolve especular a respeito de tantas e tantas perguntas.

O pai:

– Mas, por que você quer saber isso minha filha?

A menina:

– Porque eu quero saber um montão! Quero ficar bem esperta, bem inteligente!

Prosseguindo na questão de saber por que uma criança quer saber as coisas, o pai especula novamente:

– Mas, por que você quer saber um montão, ser bem inteligente?

A menina retruca, sem pestanejar:

– Oras, para não ficar burra!

Resignadamente, sem muita esperança de obter algum sucesso, o pai continua:

– Mas, querida, por que você quer ser inteligente, e não ser burra?

Sem pestanejar novamente, a menina replica rapidamente:

– Para não precisar mentir!

### **3.1.1 Considerações a Respeito do Conhecimento e da Formação da Consciência**

“Todos os homens, por natureza, tendem ao saber”. Esta premissa proferida por Aristóteles parece ser a chave-motriz de toda a civilização ocidental, desde os gregos. E é bem provável que seja o mesmo para toda a espécie. Muito já se falou sobre isso, o que trouxe conseqüências diversas à comunidade dos homens, mas todos são unânimes em concordar que, de uma forma ou de outra, é isso que traduz a própria humanidade, o seu sentido diferencial de existência.

Muito já se fez em cima dessa premissa: Filosofia, Revelações Religiosas, e todo tipo de Ciências. Contudo parece que muito pouco se fez sobre o sentido deste princípio. Ou seja, o homem buscou tanto o conhecimento que, por fim, acabou por esquecer por que estava procurando o tal conhecimento. Afinal, por que o homem quer saber? O que está por detrás disso? Ou, aonde se chegará com isso?

Se não se podem requerer grandes respostas destas questões, pois a verificação nunca será acabada, inquestionável, é certo que se está à mão refletir sobre as respostas simples, intuitivas. Assim, se é algo inato do homem nascer com esta perspectiva de desejo ao conhecimento, isso parece acompanhar o próprio motivo de ter nascido enquanto homem. Logo, imaginar por que se tende ao saber é imaginar por que se nasce.

Por que, então, o homem nasce? O instinto primeiro leva a dizer: para viver, é claro! E se, ao nascer, já tem uma tendência, uma tarefa, uma aventura a percorrer, que é buscar o saber e, conseqüentemente, enquanto humano, conscientizar-se, não seria também natural expressar que isso se deve ao motivo de viver, de existir? No caso, para viver bem, o melhor possível, para que sua duração tenha algum significado (buscar uma causa final da causa inicial de ter nascido)? Ou seja, busca o saber, a verdade, para não precisar viver incomodado com seu estado inicial de ignorância, para não necessitar emaranhar-se pelo mundo de forma extraviada e desaproveitada.

Enfim, o homem busca o conhecimento para formar a máxima consciência possível para poder conduzi-lo da melhor forma presumível a sua vida. Contudo, falta ainda uma coisa: quais são os critérios para se postar o que significa uma vida boa? Como saber o que é verdadeiramente bem viver?

O preceito aristotélico poderá ser útil novamente. O que acontece quando se descobre um saber, e, melhor ainda, quando se verifica um saber (pô-lo à prova)? O homem se emociona! Torna-se aquilo pelo qual veio ao mundo: assume sua identidade humana! Bom, pelo instinto se verifica que ao nascer se vive. E o que acontece quando se vive? A mesma coisa: o homem sente!

De outra forma, o que faz o homem se emocionar é poder se estabelecer enquanto homem: “uma coisa que pensa e que sente”. Poder se aproximar do motivo que o faz sentir e pensar: o conhecimento. Conhecimento das coisas, de si, das paixões, do tempo e do espaço. Da vida vivida no mundo...

Até aqui tudo parece ir muito bem: o homem é posto no mundo; enquanto tal é desejoso do saber; com essa qualidade/identidade, possui recursos para dar sentido à sua existência e melhor vivê-la. Todavia a sociedade humana não parece se servir muito bem disto: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. Que loucura é essa que surge no horizonte da formação da consciência humana?

Mesmo com essa essência humana, ambição pelo conhecimento, advém essa loucura, que parece ser a mãe de todas as insanidades do espírito. Uma manifestação que não é, segundo os exigentes padrões de verdade, conhecimento algum. O que seria esta derivação desta indispensável necessidade? Em outras palavras, por que o homem não usa o entendimento das coisas, o conhecimento, para viver bem, sem se perverter ou se tornar miserável? Que demência é essa?

Essa constatação da “condição humana” em sociedade só pode ser aceita pela consciência como um fenômeno alucinatório, uma mentira. Assim como o exemplo da menina de quatro anos, que necessita do conhecimento para não precisar mentir, uma consciência não bem cultivada, sem os verdadeiros saberes do mundo (justiça e bondade), poderá viver esse engodo sem se dar conta. Entretanto sentirá que há algo de errado; e, tanto quanto a menina notou que fomentava mentiras em sua imaginação e que o conhecimento a libertaria dessa categoria inferior à sua humanidade; saberá, de uma forma ou outra (instintivamente), que a realidade está cometida de mentiras e injustiças, ou seja, é uma realidade falsa à natureza humana.

A obsessão humana pelo conhecimento é, em uma certa medida, também, a causa dos delírios alucinantes; pois, de uma certa forma, dessa obsessão deriva o princípio, o motivo, pelo qual o homem é feito assim, por natureza, a tender ao saber. Numa palavra, o homem esquece que tudo isso é para viver melhor, perde-se e não usufrui disto no seu mundo presente, que compartilha com todos os outros membros da espécie, vive só pelo conhecimento, em vez de viver e conhecer. Esta obsessão é inerente e inquestionável, pois ela permanece e continuará sempre na essência humana enquanto tal. Assim, uma diversidade de opções de conhecimento e de reconhecimento do mundo pode causar dúvidas ao indivíduo no que concerne à sua apreensão: “Se cada percepção pode ser ‘barrada’ e passar para o rol das ilusões, ela só desaparece para dar lugar a uma outra percepção que a corrige. Cada coisa pode depois parecer incerta, mas pelo menos para nós é certo que existem coisas, quer dizer, um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 460).

Um exemplo do perigo dessa obsessão exercida sem a ampla consciência: a escolha da profissão e a vida constituída a partir disso. Estuda-se em prol de um objetivo, ser alguém: um engenheiro, um médico, um administrador de empresas, um advogado, etc. O sujeito sabe que suas realizações dependem de suas escolhas, e luta pelo que opta. Depois, orgulha-se profusamente com os resultados de seu trabalho: obras, pesquisas bem sucedidas, sucesso financeiro (seu ou de uma empresa), vitórias, etc. Deduz, daí, que vê o fruto de seu trabalho. É certo, mas esquece que o restante que há na comunidade humana também é fruto de seu trabalho (ou falta dele). Olha somente para o lado bom, o seu lado, o seu mundo. Optar por uma profissão, por uma atividade no mundo, não é só aprendê-la. É preciso aprender o mundo no qual essa atividade vai funcionar. Pois esse mundo também é fruto do seu trabalho. Se o mundo está injusto, situado em perspectivas ruins, é porque suas atividades, e tudo que englobam, convergem para isso.

Destarte, num entendimento da psicologia humana, da formação do seu consciente, ou, ainda, numa compreensão fenomenológica, pode-se firmar um quadro da constituição humana, seu funcionamento perceptivo e sua inerência ao conhecimento, tudo isso subscrito pela racionalidade. Aí, não há lugar aceito para o engano. Esta racionalidade existe paradoxalmente, de um lado dá a



contrapartida do saber, contudo não fecunda a harmonia do sujeito com a realidade, ou seja, sua função é outra: precisa existir no pensamento para que possa se afastar da realidade, encontrando, assim, somente depois, a realidade, os fatos da vida. Como se vê: “O percebido tomado por inteiro, com o horizonte mundial que anuncia ao mesmo tempo sua disjunção possível e sua substituição eventual por uma outra percepção, absolutamente não nos engana. Não poderia haver erro ali onde ainda não há a verdade, mas realidade, onde ainda não há necessidade, mas facticidade” (Idem, *Ibidem*).

Numa só palavra: o instrumento da consciência, a racionalidade, apesar de, a princípio, remeter o homem à verdade, acontece num horizonte fora da realidade (que é onde as verdades tomam existência); ocorre na subjetividade humana, no ponto de vista dos homens em relação ao mundo. O conhecimento dos homens, a consciência humana, então, tem este patamar particular inerente: perigoso, pois engana; cria histórias, arremeda realidades distorcidas; inventa um palco pitoresco para simular suas possibilidades mentais (imaginações e paradigmas).

Mas, assim mesmo, a essência humana, de obsessão ao conhecimento, é, ainda, a realidade que os homens podem perceber pelos sentidos. E esta, para poder operar em uníssono, necessita de uma convenção universal, um padrão. Aparentemente, isto tudo bem constituído é a verdade que se espera que todos reconheçam, a referência para a ação humana: “uma função mais profunda sem a qual aos objetos percebidos faltaria o índice de realidade, como falta ao esquizofrênico, e pela qual os objetos passam a contar ou a valer para nós” (Idem, 459). Por isso, a menina de quatro anos, do exemplo inicial, precisa aprender (assim como as consciências truncadas, incompletas, inacabadas), e mais: necessita ser inteligente, ou dizendo melhor, usar bem sua racionalidade. Ela exige este índice de reconhecimento universal humano, a racionalidade e o produto deste na sua interação com o mundo: o conhecimento. Ela também necessita de reconhecimento dos outros indivíduos, sem e pelo qual ela poderá se perder no delírio alucinante: a mentira, em contraposição à verdade solicitada pela sua existência de ser enquanto ser. Lembrando, ainda, que também faz parte dos “outros indivíduos” o mundo todo, em sua máxima totalidade.

### **3.1.2 As Teorias do Conhecimento: as pedagogias da formação da consciência**

Na hora de se considerar a construção da consciência – da sabedoria humana – vem em pauta o como esta se forma (ou como se faz a aquisição do conhecimento). Isto se regula em função da necessidade da ciência da Educação ajustar regras guias na formação do indivíduo humano. Ou, num campo mais amplo, da obrigação da Ciência em fundamentar a origem das idéias e a conseqüente constituição do conhecimento humano. Basicamente, é saber se o conhecimento que se adquire é o entendimento de várias proposições (claras e distintas) reconhecidas pela observação e o raciocínio em cima delas, que se verifica de forma empírica no mundo; ou se o espírito se conhece objetivamente (pelo entendimento) como parte de um todo que consegue discernir e cujos princípios e leis detém desde sempre na sua existência, comumente chamado de inatismo, formando o alicerce responsável para se poder interagir no mundo. Ou, ainda, se o conhecimento é construído gradativamente (construtivismo), em etapas, em níveis que vão se sobrepondo, que elevam o sujeito ao máximo conhecimento de acordo com a consciência erigida neste.

Eis, então, três correntes de pensamento sobre como o ser humano adquire conhecimento, como forma sua consciência: Empirismo, Inatismo e Construtivismo. Como a Educação é a técnica que direciona o conhecimento e a consciência para os homens, trabalha pedagogias que se fundam nestes esquemas. Logo, são três formas pedagógicas de se ensinar dentro da sala de aula e os seus respectivos pressupostos epistemológicos envolvidos em cada uma dessas possibilidades (teorias): “Pedagogia Diretiva”, oriunda da concepção empirista; “Pedagogia Não-Diretiva”, que advém do inatismo; “Pedagogia Relacional”, que pauta a construção do saber de acordo com o desenvolvimento observado (geralmente pelas faixas etárias).

Na pedagogia diretiva vê-se uma ênfase em alegar que o conhecimento é como algo que possa vir a ser transmitido. Aqui, o que conta de fato é a abordagem empirista, “uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físicos e sociais” (BECKER, 2001, p. 17). O educador toma posse de uma pedagogia de

transmissão de conhecimentos, preenchendo a tábula rasa que está contida no indivíduo: pode-se dizer que é um “introduzir dados”.

Está correto. O conhecimento produzido historicamente pelo homem deve ser repassado, levando o sujeito a se postar diante do conhecimento produzido pela espécie. Porém há perigos em só se basear a educação por uma única diretriz. Neste caso, que parece ser o mais aplicado hoje em dia, já que o empirismo é princípio básico da própria ciência, pode-se configurar um panorama em que se “configura o próprio quadro da *reprodução da ideologia*; reprodução do autoritarismo, da coação, da heteronomia, da subserviência, do silêncio, da morte da crítica, da criatividade da curiosidade” (Idem, Ibidem). Segue-se disto uma possibilidade desse método se fazer altamente conciliatório às demandas de um sistema reprodutor não baseado nos valores de justiça<sup>90</sup>, o que por decerto ocorre na sociedade dos homens no modelo em que hoje se atua.

Dessa forma, “o produto pedagógico acabado dessa escola é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado...” (Idem, p. 20). Todavia é preciso traduzir ainda melhor este problema verificado nesta pedagogia. É necessário se levar em conta as definições primárias, o fundamento primeiro que inicia todo o ciclo de obtenção de conhecimento e construção da consciência. A Educação não é um movimento apenas dentro das escolas, mas uma ação que se faz em toda esfera humana e que, portanto, deve privilegiar a humanização do indivíduo; ou seja, deve mostrar, indicar, transmitir ou introduzir no sujeito as formas e dados para esse se tornar um Ser Humano na excelência do termo, no seu máximo alcance à plenitude de sujeito integrante da humanidade. Logo, quem é constituído por uma pedagogia que o leve a renunciar o direito de pensar não está de fato desistindo de ser cidadão, pior, está renunciando aos mais elevados privilégios de fazer parte desta espécie.

Já da pedagogia não-diretiva (inatista) se vê que o professor procura deixar o aluno à vontade (e isto se observa acontecer em poucas ocasiões),

---

<sup>90</sup> É certo que poderia ser o contrário, servir para reproduzir um sistema de justiça. Até certo ponto é a idéia. Contudo a depravação do homem em sociedade deturpa as boas intenções (as quais são o trunfo do sucesso de tal pedagogia, o que daria o respaldo com a boa experiência do indivíduo com as coisas do mundo).

sem interferir de forma contundente dentro da aprendizagem do aluno, ou seja, “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende” (Idem, p. 20). É o conhecimento que se desenvolve dentro do aluno, pois este já se encontra *a priori* em seu estado natural: “o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética” (Idem, Ibidem). Assim, as interferências do meio (incluindo o professor) devem ser reduzidas ao máximo. Aqui, então, não há mais o que dizer. Fica muito clara a idéia da pedagogia e do pressuposto epistemológico: o sujeito já tem meios de apreender o objeto (do conhecimento), pois este já possui de forma inata os índices epistemológicos suficientes para isto.

Contudo novamente há uma imprecisão. Que se observe, não se restringe somente, esta questão inatista, ao fato de que “É só pensar no **Emílio** de Rousseau ou nas crianças de *Summerhill*” (Idem, Ibidem). Basicamente, porque não se pode enquadrar nem o autor, nem esta obra, na mesma categoria de uma idéia somente inatista de Educação. Também não se pode usar *Summerhill*, ou qualquer outro exemplo, como supra-sumo de uma única pedagogia, pois, de fato, nenhuma consegue fazer isso. Ou estão fadadas ao fracasso, se o intuito for realmente o da verdadeira educação. Rousseau e o **Emílio** não abarcam somente o inatismo como norteador da formação do jovem. Este autor busca conciliar o que tem de inerente ao Ser Humano (“o germe da bondade”, por exemplo) a uma condição de consciência plena que este poderá observar do meio em que vive, do mundo que o cerca, empiricamente. Há uma “pseudo” tábula-rasa, pois, como diria Rousseau: “Somos tentados pelas paixões e detidos pela consciência”. Ou, em outras palavras: é-se tentado proceder pelo que se tem de inato e detido, quando se tratar de extrapolação (geralmente detectada pela ética ou moral), pelo que se apreendeu na consciência formada pela experiência vivenciada: ora desenvolvida nos ditames inatos, ora formada na ordem empírica.

Por fim, a pedagogia relacional, onde é defendida a tese de que deve haver um processo de ida e vinda dos conteúdos aplicados à formação do conhecimento. Um processo que se classifica, em certa medida, como dialético. Há uma construção do saber, e conseqüentemente do indivíduo, em estruturas concebidas por etapas. Também pode ser chamado de construtivismo, pois é usada de forma bem situada com a teoria de Piaget.

Com um senão: poder-se-ia, de forma geral, dizer que esta teoria vem ao encontro, sem qualquer resquício de dúvida, das reflexões rousseauianas sobre Educação e consciência; contudo os seus difusores não aceitam a possibilidade de princípios inatos na sua configuração<sup>91</sup>, pois acreditam que princípios inatos descaracterizariam um sentido de construção (passaria, conceitualmente, ao patamar de evolução).

Assim, precisa ser mais bem discutida a premissa: “O professor tem todo um saber construído, sobretudo em uma determinada direção do saber formalizado. Esse professor, que age segundo o modelo pedagógico relacional, professa uma epistemologia também relacional” (Idem, p. 24). Deve-se desejar, para o bem da Educação, que o professor não tenha “todo” um saber construído, nem que sequer creia que o possua, mesmo um saber formalizado. Pois o máximo que o professor se deve permitir é intentar ter um saber “em construção” apenas, podendo ser pensado como já construído somente para aquele momento relacional com os alunos, específico da sala de aula, mas que não pode se furtar de admitir, quando eminente, o estágio de “em construção” em que se encontra. Como todo ser humano, no final das contas: na instigante tarefa/aventura humana em busca da consciência plena. Não se deve, então, construir até ficar pronto, tendo um “todo” ao seu alcance, pois não há parâmetros para se saber quando a consciência humana fica de fato pronta. Deve-se, sim, construir até estar em condições de expor como base a seus alunos, e com os quais, dentro de um processo epistemológico relacional, encontrarão um saber: um saber que deve ser visto como interpretativo, para o uso do pensamento crítico; e não formado, completo, para o uso de uma vida plana (reta), fechada e sem evolução.

### **3.1.3 O Instinto na Era da Razão**

Dentro de tantas e tantas fragmentações a que o homem se impôs, encontra-se, entre as mais desrespeitosas à natureza humana, a separação entre corpo e alma, ou, em outras palavras, entre a matéria que o compõe e o espírito que o combina. Relega suas sensações corpóreas a um segundo plano: “os sentidos me enganam” (Descartes). A razão tornou-se o único

---

<sup>91</sup> Novamente em crítica aos “fundamentalistas”, como visto na nota 77. Por exemplo, Piaget era biólogo e com essa influência não descartava a ingerência dos aspectos genéticos.

certificador da verdade; quando a consciência, no seu mais apurado estágio possível, deveria asseverar o caminho seguro do homem, a veridicidade da realidade que se presenteia. Pois a consciência não é só formada pela razão, que advém da intelectualidade, é também do que se origina nas sensações do corpo, pelo instinto:

A consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo. É espantoso que muitas vezes essas duas linguagens se contradigam? A qual delas se deve ouvir? A razão freqüentemente nos engana, não temos senão o direito de recusá-la; mas a consciência nunca engana; é o verdadeiro guia do homem: ela está para a alma assim como o instinto está para o corpo; quem a segue, obedece à natureza e não teme se perder. (ROUSSEAU, 1999, p. 386.).

Durante a existência humana, na vida cotidiana, em que as coisas acontecem uma única vez, sem chance de ensaio, o instinto tem bem mais valor às pessoas, na tomada de decisões – no limiar entre fazer e saber o que fazer – do que o produto das reflexões, o resultado do raciocínio. Este último exige, via de regra, enorme deliberação, o que muitas vezes pode comprometer o bom andamento da vida, a qual exige efetividade no premente, no fato imediatamente presente e iminente, não dando uma segunda chance para o acerto. Já o primeiro, quando bem regado, quando bem cultivado dentro do espírito, preenchendo qualitativamente àquilo que os empiristas chamariam de *tábula-rasa* e que a partir daqui se elegerá o neologismo “**écran reticulador**”<sup>92</sup>, para melhor se coadunar à idéia de **desenvolvimento**. Esse instinto desenvolvido adequadamente dentro do ser, para poder ser digno de confiança, possibilita encaminhar a vida prática a acontecer numa tranqüila fluência, numa estrada tranqüila, onde não há possibilidade de o sujeito se perder e deixar de viver porque esqueceu (ou ainda não aprendeu direito) o

---

<sup>92</sup> Assim como no termo “*tábula rasa*”, a palavra **tábula** serve com um quadro, um receptáculo, das experiências e **rasa** como denotação do seu ainda não preenchimento; o termo “*écran reticular*” quer na palavra **écran**, que significa “quadro branco onde se projeta a imagem de um objeto, ou ainda, chapa de vidro diversamente colorida, que se usa para selecionar os raios luminosos da fotografia colorida” (DICIONÁRIO AURÉLIO), evocar também a idéia de um receptáculo onde se operará as impressões recebidas do mundo, e na palavra **reticulador**, que significa “tornar reticulado, no que tem forma de rede, retiforme, que tem linhas e nervuras entrecruzadas como rede, que se recobre de linhas, quase sem relevo, que se intercomunicam (como uma anastomose) formando uma rede de malhas pequeninas, ou ainda (álgebra moderna), conjunto parcialmente ordenado em que dois elementos quaisquer têm um supremo e um ínfimo (similar a teoria do “o um e múltiplo” da filosofia)”. Enfim, quer-se colocar a idéia de um receptáculo no qual são ordenadas e desenvolvidas as impressões, as gravações, do mundo de forma interconecta, com remissão à interdisciplinaridade.

seu papel no palco do mundo<sup>93</sup>. O que pode fazer toda a diferença entre bem viver e sofrer; já que muitas vezes a maior fonte de sofrimento se faz do fato de não se ter certeza do caminho a se tomar. É o desenvolvimento do instinto à intuição, enquanto percepção clara e imediata, discernimento ao ponto da apreensão direta e instantânea e atual de um objeto na realidade individual.

Assim, tirar a importância do instinto para o ser humano, ou tentar se desfazer dele, pode se tornar um grande equívoco:

A filosofia moderna, que só admite o que explica, não deixa de admitir essa obscura faculdade chamada instinto que parece guiar os animais, sem qualquer conhecimento adquirido, no sentido de algum fim. O instinto, segundo um de nossos mais sábios

---

<sup>93</sup> Veja-se o exemplo do teatro, uma profissão humana que imita a realidade das vidas humanas, onde a idéia de instinto é significativa; pois só ele pode levar o sujeito a bem resolver os (seus) problemas, que é agir em conformidade com toda a integridade da realidade, toda a totalidade do mundo:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco.

Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações.

Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar. (...).

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado.

A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes em momentos como este, precipitados pela crise, perigo ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela realmente está aberta para aprender.

O intuitivo só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação.

Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa.

Tanto a “pessoa média” quanto a “talentosa” podem ser ensinadas a atuar no palco quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno. É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo. Ele requer um ambiente no qual a experiência se realize, uma pessoa livre para experienciar e uma atividade que faça a espontaneidade acontecer. (SPOLIN, Viola. “A Experiência Criativa”, pp. 3/4. In: **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1987).

filósofos (Condillac), nada mais é do que um hábito privado de reflexão, mas adquirido por reflexão; a maneira pela qual ele explica esse progresso obriga-nos a concluir que as crianças refletem mais do que os adultos, paradoxo muito estranho para valer a pena ser examinado. Sem entrar aqui nessa discussão, pergunto que nome devo dar ao ardor com que meu cão faz guerra às toupeiras que não come, à paciência com que as guarda, jogando-as por terra no momento em que saltam, matando-as em seguida para deixá-las ali, sem que jamais alguém o tenha dirigido para essa caça ou lhe ensinado que existem toupeiras. Pergunto ainda, e isso é mais importante, por que, na primeira vez em que ameacei esse mesmo cão, ele se atirou de costas no chão, as patas dobradas, numa atitude suplicante e mais própria para me comover, postura em que não permaneceria se, sem me deixar dobrar, eu lhe batesse. Quê?! Meu cão, pequenino, mal acabado de nascer, já teria adquirido idéias morais? Sabia o que era clemência e generosidade? Em virtude de que luzes adquiridas esperava me acalmar, abandonando-se assim à minha discrição? Todos os cães do mundo fazem quase o mesmo no mesmo caso, e nada falo aqui que não possa ser verificado por todos. Que os filósofos, que tão desdenhosamente rejeitam o instinto, queiram explicar esse fato apenas pelo jogo das sensações e dos conhecimentos que elas nos fazem adquirir; que o expliquem de maneira satisfatória para todo homem sensato; então não teria mais nada a dizer e não mais falarei de instinto. (ROUSSEAU, 1999, pp. 386/387.).

E o que seria exatamente o instinto?

Do desenvolvimento cognoscente se diz que, depois de um certo grau de aprendizagem, o sujeito tem a capacidade de melhor compreender coisas mais difíceis, mais elaboradas, ou de, só então, poder realmente entender essas coisas ditas complexas; o que possibilita o indivíduo reagir instantaneamente bem a novos conhecimentos (assuntos). Pode-se pensar, desta feita, que ocorreu um preenchimento, nas faculdades intelectivas, de saberes, os quais funcionaram como pré-requisitos para saberes mais intrínsecos. Ou seja, foi devidamente preenchido o écran reticulador que abarca as idéias formadas: a consciência caminhou rumo a um degrau superior.

Esse mesmo écran reticulador não incluía em si somente idéias (entendimento de saberes). É possível que arrebate também conceitos de conduta (entendimento de ações). E que, por isso, depois de um certo grau de acúmulo desses princípios éticos (referencialmente ao agir), possa reagir imediatamente bem a novas situações (acontecimentos).

Em outras palavras, nesse écran reticulador, base para recebimento do conhecimento, se bem recheado – o que significa dizer que a consciência estará bem preparada – o instinto funcionará adequadamente nas diversas situações em que se manifestar a necessidade instantânea do saber que se aloja no ser cognoscente. Poderá, desta forma, ser completamente digna de confiança esta imediata “revelação”. E agir conforme o instinto não terá nada



de místico ou milagroso (ou qualquer que o valha). Será, então, agir de acordo com um ser bem configurado; que detém, para as devidas conclusões do melhor a fazer, todos os requisitos imprescindíveis para isso. Esse “bom” instinto, enfim, bem guiará o homem, pois é a natureza, em toda a sua essência, guiando-o.

Todavia o que acontece, no mais das vezes, é uma preocupação exacerbada em só se preencher ao écran reticulador da consciência humana com saberes, com conhecimentos (como os da ciência). É colocada em segundo plano, ou às vezes nem isso, a importância dos ditames éticos e morais (valores de vida) para o recheio deste écran reticulador. Assim, o instinto, que é o resultado imediato e simultâneo que desponta do ser nos momentos de indecisão perante os acontecimentos contingentes da vida, fica marginalizado. Primeiro, porque é visto como antagônico à reflexão lógica; já que resulta de preceitos nem sempre claros e distintos à primeira vista<sup>94</sup>. Depois, porque a falta de preocupação com o suprimento do écran reticulador, de bons componentes que viabilizam o seu devido complemento, inviabiliza a total confiança ao instinto que do ser brota.

Ou seja, o instinto na era da razão está marginalizado. Mal sabem, os que isto provocam, os que fatiam a consciência humana (a natureza humana), que estão “estragando” o receptáculo (o écran reticulador) que abarca o conhecimento do mundo, o verdadeiro saber. Esse instinto está aí para auxiliar a razão, para bem guiar o espírito, na totalidade do ser. O erro e o incerto são pulverizados por este instinto bem regrado, é só resgatá-lo. O funcionamento do “bom” e do “mal” instinto, da “boa” e da “má” razão, é uma questão de bem criar e estabelecer a consciência. Esta “guerra” entre razão e emoção, que fundamentalismos alienados promovem, é a mesma loucura que degrada toda a humanidade, que a impede de ser feliz, de ser, em sua totalidade, o que deve ser, com o que a natureza a presenteou.

Quem bem conhece a si mesmo sabe que o bom convívio entre o instinto e a razão promove uma vida bem vivida. E quem se lembrar dos fundamentos primários (instintivos) da Educação, saberá que o objetivo maior desta é fazer com que o indivíduo aprenda a viver a vida bem vivida.

---

<sup>94</sup> E somente à primeira vista, pois, depois, bem ponderadamente se vê que os preceitos são bem mais nítidos do que se imaginava.

### 3.1.4 “Teoria da Luz”: a dádiva para o conhecimento

**Purificação** (VINÍCIUS DE MORAES)

*Senhor, logo que eu vi a natureza  
As lágrimas secaram.  
Os meus olhos pousados na contemplação  
Viveram o milagre de luz que explodia no céu.*

*Eu caminhei, Senhor.  
Com as mãos espalmadas eu caminhei para a massa de seiva  
Eu, Senhor, pobre massa sem seiva  
Eu caminhei.*

*Nem senti a derrota tremenda  
Do que era mau em mim.  
A luz cresceu, cresceu interiormente  
E toda me envolveu.*

*A ti, Senhor, gritei que estava puro  
E na natureza ouvi a tua voz.  
Pássaros cantaram no céu  
Eu olhei para o céu e cantei e cantei.  
Senti a alegria da vida  
Que vivia nas flores pequenas  
Senti a beleza da vida  
Que morava na luz e morava no céu  
E cantei e cantei.*

*A minha voz subiu até ti, Senhor  
E tu me deste a paz.  
Eu te peço, Senhor  
Guarda meu coração no teu coração  
Que ele é puro e simples.  
Guarda a minha alma na tua alma  
Que ela é bela, Senhor.  
Guarda o meu espírito no teu espírito  
Porque ele é a minha luz  
E porque só a ti ele exalta e ama.*

A luz é a condição essencial que possibilita o homem a ver o mundo. Por isso, a primeira analogia que surgiu para evocar a construção da consciência humana foi a luz. Afinal, sem esta natureza, não se teria como observar o mundo e, desta feita, criar parâmetros para senti-lo. Conseqüentemente, não haveria como pensar o mundo. Sem o fenômeno da luz, enfim, sequer haveria vida. Pois a Biologia, a Química, a Física, etc. já explicaram que, assim, não haveria fotossíntese – condição primária da vida na Terra –, entre outros fatos.

Assim, a luz é o que permite o homem a existir e a ter idéias – além, é claro, do fato de a natureza lhe ter concebido esta possibilidade. A partir do momento em que o sujeito passou a ter idéias, decorreu a ser alguém constituído por estas idéias: um ser cognoscente, detentor de conhecimentos. Logo, é justo que se chame o princípio de se formar conhecimento de “Teoria

da Luz”. Comumente, este preceito é chamado de Teoria do Conhecimento. Como há mais de uma, Teorias Cognoscentes (ou do Conhecimento).

E aqui se apresenta um ponto interessante. Por que há mais de uma teoria para explicar como se forma o conhecimento, se a luz que o precede, que possibilita esse saber é uma só? E, o pior, por que essas teorias se rivalizam, buscam creditar que só há uma forma eficiente de se aprender? Rousseau já observara essa antinomia:

Compreendi que a insuficiência do espírito humano é a primeira causa dessa prodigiosa diversidade de sentimentos, e que o orgulho é a segunda. Não temos a medida dessa máquina imensa, não podemos calcular suas relações; não conhecemos nem suas primeiras leis nem sua causa final; ignoramos a nós mesmos; não conhecemos nem nossa natureza; nem nosso princípio ativo; mal sabemos se o homem é um ser simples ou composto; mistérios impenetráveis rodeiam-nos por toda parte; eles não estão acima da região sensível; para penetrá-los, acreditamos ter inteligência e só temos imaginação. Através desse mundo imaginário, cada qual abre para si mesmo um caminho que acredita ser o certo; ninguém pode saber se o seu leva à meta. Todavia, queremos compreender tudo, conhecer tudo. A única coisa que não sabemos é ignorar o que não podemos saber. Preferimos deixar-nos levar ao acaso e acreditar no que não existe a confessar que nenhum de nós pode ver o que é. Parte pequena de um grande todo cujos limites nos escapam e que seu autor entrega a nossas loucas discussões, somos bastante vãos para querer decidir o que é esse todo em si mesmo e o que somos em relação a ele. (ROUSSEAU, 1999, pp. 358/359).

Parece, por fim, observando-se o percurso da humanidade, que, geralmente, a escolha de qual teoria é mais conveniente é historicamente política. Inatismo para mais fácil se fazer religião. Empirismo para mais fácil se fazer ciência. Construtivismo para ser mais fácil se fazer o controle dos indivíduos para o exercício das suas funções sociais, como o trabalho.

Curiosamente, a luz, enquanto fenômeno físico, que também é objeto de estudo humano, do mesmo modo apresentou distorções de nível político, no que se refere à sua definição (descrição enquanto objeto de conhecimento):

Nos “anais” da História da Ciência estão registrados por mais de 400 anos uma disputa que, em alguns momentos, adquiria uma conotação mais “política” do que científica. Um dos maiores protagonistas deste embate foi Newton, cujo prestígio, na maioria das vezes, foi mais influente do que a sua própria teoria, chegando a inibir o desenvolvimento da teoria ondulatória por mais de 100 anos. Neste período, a teoria corpuscular de Newton era a mais aceita pela maioria dos físicos e matemáticos que se enveredavam por estudos que envolviam este ente físico. Segundo Newton, os raios de luz eram formados por pequenos *corpúsculos* que eram lançados para fora dos corpos luminosos. Já no início do século XIX, Thomas Young tentou impulsionar a teoria ondulatória estudando profundamente o fenômeno da interferência, mas sem êxito. (MARTINS, 2004, prelo).

Mas, de tantas intrigas humanas sobre o que é a luz ou qual é a origem do conhecimento, o que pode até ser considerado como ‘o que é o mundo’, há alguma possibilidade de placidez com o fato tautológico de que o ‘mundo é o mundo’ e pronto? Isto é, de que o que se pode ver, sentir, descrever, explorar, explicar, etc. é exatamente o que é o mundo... Ou seja, se é possível que certas coisas sejam possíveis de apreensão intelectual, que essas certas coisas possam ser explicadas e fazer sentido, não é condizente, assim, que essas coisas sejam, de fato, verdadeiras? E se por acaso, outras teorias explicarem essas mesmas coisas de outra forma, de um jeito diferente, até mesmo observando princípios distintos a essas coisas, é necessário que se exclua a outra explicação?

Ironicamente, o ser humano – que ainda está tão longe de entender a si mesmo, que está tão longe da sua almejada consciência plena – arbitrou a si, e cedo demais, o papel de impor a verdade. O “bom” homem deveria somente se preocupar em fazer o papel de reconhecer os caminhos que o levariam ao saber, e se defender de possibilidades tortuosas que certas vias (que acreditam possuir o caminho da verdade absoluta) podem acercá-lo. O que importa, enfim, é o saber de conhecer o mundo que o cerca e o saber do agir, de acordo com todas as sensações percebidas: sincera e humildemente.

Enfim, o que se propõe aqui é considerar o conhecimento como algo fluente ao mundo. Ponderar que o que origina a possibilidade do saber é o que o próprio mundo indica, sem restrições. A tese é, então, que a “Teoria da Luz”, o princípio que permite o homem a existir e a ter idéias, é a mesma teoria que pode ser abarcada da Natureza: o como se comporta o mundo, isto é, de forma integrada, em totalidade:

(...) a física quântica mostra que não podemos decompor o mundo em unidades elementares que existem de maneira independente. Quando desviamos nossa atenção dos objetos macroscópicos para os átomos e partículas subatômicas, a natureza não nos mostra blocos de construção isolados, mas, em vez disso, aparece como uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado. Como se expressou Werner Heisenberg, um dos fundadores da teoria quântica: “O mundo aparece assim como um complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam e, por meio disso, determinam a textura do todo”. (CAPRA, 2004, pp. 41-42).

Destarte, o conhecimento a se apreender tem de ser fiel à vida e às coisas do mundo. Este saber tem de sobreviver à política dos homens, às

teorias dos homens. Então, talvez, seja possível considerar as teorias das coisas como tudo que, fazendo sentido, explica-as. Assim, retornando à “Teoria da Luz”, o que esta seria: inatismo, empirismo ou construtivismo (uma derivação)?

Estas são as maneiras de explicar a origem do conhecimento, cujos defensores dificilmente conversam entre si, remetendo a idéia do saber aos axiomas que compõem cada uma dessas maneiras. Como na própria teoria da luz física, na qual hoje é concebida a idéia de que há uma dualidade<sup>95</sup>, uma duplicidade de princípios – uma coexistência de dois princípios eternos, necessários e opostos, no caso, a matéria e a onda – é possível, no fim das contas, que a “Teoria da Luz” aqui argumentada também funcione da mesma forma:

#### Ampliando Nossa Idéia de Razão

A idéia de razão (...) que constitui o ideal de racionalidade criado pela sociedade européia ocidental sofreu alguns abalos profundos desde o início do século XX.

Aqui, vamos apenas oferecer alguns exemplos dos problemas que a Filosofia precisou enfrentar e que levaram a uma ampliação da idéia da razão.

Um primeiro abalo veio das ciências da Natureza ou, mais precisamente, da física e atingiu o princípio do terceiro-excluído. A física da luz (ou óptica) descobriu que a luz tanto pode ser explicada por ondas luminosas quanto por partículas descontínuas. Isso significou que já não se podia dizer: “ou a luz se propaga por ondas contínuas ou se propaga por partículas descontínuas”, como exigiria o princípio do terceiro-excluído, mas sim que a luz pode propagar-se tanto de uma maneira como de outra.

(...) Fatos como esses - as descobertas na física, na lógica, na antropologia, na história, na psicanálise - levaram o filósofo francês Merleau-Ponty a dizer que uma das tarefas mais importantes da Filosofia contemporânea deveria ser a de encontrar uma nova idéia da razão, uma **razão alargada**, na qual pudessem entrar os princípios da racionalidade definidos por outras culturas e encontrados pelas descobertas científicas. (CHAUÍ, 2001, p. 61).

Em suma, a “Teoria da Luz” poderia ser essa idéia de “razão alargada”. De forma palpável, essa teoria seria como uma interligação das possibilidades percebidas: a descrição do conhecimento dependendo do fenômeno ao qual esteja associado, considerando o comportamento e a sua situação. Ou seja, se é possível se observar que há inatismo, é porque, de fato, ele ocorre; e o comportamento da teoria subjacente valerá de acordo com a situação em que isso se conforma real e operatório. Já, se o empirismo for considerado, os seus

<sup>95</sup> “(...) a *luz* com a sua natureza dual – *onda-partícula* – terá, dependendo do fenômeno ao qual está associado, um comportamento cuja descrição poderá ser dada através da *teoria corpuscular clássica* ou da *teoria ondulatória clássica* ou, em qualquer situação, da *teoria da mecânica quântica*”. (MARTINS, Otto H. **Luz – a dualidade onda-partícula** (prelo). Curitiba: PPGE/UFPR, 2004.).

axiomas devem fechar as possibilidades que a situação convier, respeitando as outras derivadas teóricas, acreditando que seu ponto de vista também o seja. Com o construtivismo, deve-se trabalhar da mesma forma, pois ele é factível e, como tal, e como os demais, deve fomentar toda a “Teoria da Luz”. No fim, o que faz ver, sempre, é luz. E, o que se vê, sempre, é o mundo. O que se pode saber, enfim, é o que está contido neste. Se se vê, é para crer: existe.

De outra forma, se o que se vê é o que existe, é a realidade, é disto que advém o saber. Às vezes, esta realidade se apresenta firme, como a matéria, como um corpo bem definido; outras vezes, oferece-se de uma forma não palpável, nem tão nítida, e somente com sensores adequados pode ser recepcionada, como as ondas, de uma forma vibratória; diferentemente, ainda, pode se apresentar de uma forma que não se pode nomear de nenhuma das duas primeiras opções, pois estão operando as duas ao mesmo tempo. Por isso, constroem-se teorias como o empirismo, que é bem percebido, fácil de descrever, como a matéria; concebem-se teorias como o inatismo, que parece, de fato operar no indivíduo, que reverbera em seu ser com uma onda advinda da natureza, com o seu nascimento; e até projetam-se teorias, que são nítidas, como o construtivismo quase similares ao empirismo, mas que necessitam de um pré-estabelecimento de condições evolutivas que estão presentes no crescimento do sujeito...

De qualquer forma, essas teorias, numa idéia de “razão alargada”, refletem o que é e o que está no mundo e operam conforme as “sugestões”<sup>96</sup> da natureza, de acordo com a sua “Criação”<sup>97</sup>:

**Exórdio** – O primeiro movimento: fez-se a luz. Com essa reação, o homem pode sentir o mundo, pode se emocionar.

**Invenção** – Se a luz é boa, pode se conhecer. É possível, assim, criar e inventar nas coisas do mundo. As necessidades da vida podem ser atendidas. A vida poderá ter a atenção pretendida. Inventou-se o ‘dia para viver’ e a ‘noite para sofrer’: eis os fatos.

---

<sup>96</sup> Conforme os componentes do discurso retórico, ou, dito de outra forma, de acordo com a composição de uma idéia – um argumento, um fundamento – calculável, com direção e sentido representativo, de significado, dentro um complexo (totalidade) real.

<sup>97</sup> Conforme o Livro Gênese, da Bíblia.

**Exposição** – Fez-se um firmamento, uma realidade. Como foi possível conhecer, agora é possível entender o que se conhece. É possível expor e comunicar o que está em jogo na verdade da vida, na realidade que se vive.

**Amplificação** – Produziu-se a Terra. A soma de tudo o que se pode conhecer é a Natureza. Na amplificação maior do mundo, na e somente na ação de toda a sua totalidade, poder-se-á confirmar tudo o que o conhecimento puder expor.

**Peroração** – Colocar no mais alto grau, no melhor uso, o aproveitamento do conhecimento alcançado. A participação do saber por todos é o melhor convite, a grande dádiva que o mundo pode conceder ao homem:

Frutificai, disse ele, e multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a. Dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus e sobre todos os animais que se arrastam sobre a terra. (...) Eis que eu vos dou toda a erva que dá semente sobre a terra, e todas as árvores frutíferas que contêm em si mesmas a sua semente, para que vos sirvam de alimento. E a todos os animais da terra, a todas as aves dos céus, a tudo o que se arrasta sobre a terra, e em que haja sopro de vida, eu dou toda a erva verde por alimento. (APÓSTOLOS Gênese. I – As Origens (1-11), 1997, pp. 49-50).

### 3.2 LINGUAGEM: EXPRESSÃO DA PRÁTICA E REFLEXO DO ESTADO DO ESPÍRITO NA INSTIGANTE ARTE EM BUSCA DA CONSCIÊNCIA PLENA

*A espantosa realidade das cousas  
É a minha descoberta de todos os dias.  
Cada cousa é o que é,  
E é difícil explicar a alguém quanto isso me alegra,  
E quanto isto me basta.  
Basta existir para ser completo.*

*Às vezes ponho-me a olhar para uma pedra.  
Não me ponho a pensar se ela sente.  
Não me perco a chamar-lhe minha irmã.  
Mas gosto dela porque ela não sente nada.  
Gosto dela porque ela não tem parentesco nenhum comigo.*

*Outras vezes ouço passar o vento,  
E acho que só para ouvir passar o vento vale a pena ter nascido.*

*Eu não sei o que é que os outros pensarão lendo isto;  
Mas acho que isto deve estar bem porque o penso sem estorvo,  
Nem idéia de outras pessoas a ouvir-me pensar;  
Porque o penso sem pensamentos  
Porque o digo como as minhas palavras o dizem.*

*Uma vez chamaram-me de poeta materialista,  
E eu admirei-me, porque não julgava  
Que se me pudesse chamar qualquer cousa.  
Eu nem sequer sou poeta: vejo.  
Se o que escrevo tem valor, não sou eu que o tenho:  
O valor está ali, nos meus versos.  
Tudo isso é absolutamente independente da minha vontade.*

(PESSOA, Fernando; 1996; pp. 28-30).

### 3.2.1 A Linguagem como Expressão da Prática da Vida: a consciência e a manipulação de si e das coisas

Pode-se entender que a palavra é que dá sentido a um conhecimento. A significação de uma palavra é seu uso na linguagem, o que remete a uma simetria da linguagem à realidade. Se isso é uma visão pragmática, ou não, o importante é que a palavra, nesta perspectiva, não deve mais ser buscada ao lado da denotação. Na expressão da prática da vida é importante pôr de lado (ou pelo menos não ter somente esta em conta) uma teoria da representação totalmente pura em favor de uma teoria pragmática da linguagem, que funcione nos meandros mais íntimos da vida humana.

Uma mesma palavra pode ser utilizada em frases diferentes e em contextos diversos. Só se pode compreender uma palavra, uma expressão, o conhecimento a que ela remete, fazendo-se referência ao papel por ela desempenhado. O jogo de linguagem, por sua vez, só ganha significado quando ligando a uma forma de verdade, o que envia o sujeito ao valor de verdade arbitrado, que aparece como aquilo que dá consistência à linguagem, e, por conseguinte, à sua realidade.

Toda filosofia da linguagem, todo estudo sobre a linguagem, sempre quis ancorar a linguagem na realidade, mas, na maioria das vezes, a realidade é vista como composta de coisas, de substâncias. A vida prática, por outro lado, mostra com seu pragmatismo inerente que a realidade pode ser vista como um conjunto de comportamentos, hábitos e práticas. É a referência que remete o indivíduo ao conhecimento. O verdadeiro e o falso não remetem mais a uma *res* e não são mais propostos em termos de adequação entre a *res* e o *intellectus*, mas remetem à vida de quem fala, pois o verdadeiro e o falso são o que os homens dizem ser verdadeiro e falso, e eles entram em acordo na linguagem que empregam. Isso não é uma conformidade, mas o valor de verdade. É o que nos parece com o que Wittgenstein afirma no aforismo 5 de seu texto **Da Certeza**: “o fato de uma proposição poder revelar-se falsa depende, em última instância, daquilo que eu considerar como determinantes dessa proposição” (WITTGENSTEIN, 1990, p. 15).

Somente o valor de verdade atribuído parece ser insuficiente para explicar esse meio conhecimento cuja apreensão é necessária à compreensão



da linguagem, e a compreensão da cultura de quem promove um referido conhecimento é necessária à compreensão daquilo que se tem como dito conhecido. A análise, assim, assume a forma de uma descrição de contextos ampliados, nos quais é proferida uma enunciação.

Assim, numa crítica à Ciência, com sua obsessão por uma linguagem descritiva da “coisa em si”, ou mesmo ao “senso comum”, poder-se-á verificar, na observação da vida prática como ela é e acontece, uma rejeição de qualquer busca de um núcleo “invariante”, de uma essência comum. A existência cotidiana, de fato, recusa qualquer busca de um elemento comum a diversas instâncias (de teorias acabadas, de ciência pura), ressalta a necessidade de se desfazer a sobreposição de similitudes (as regras imutáveis), desatar a complexa rede de analogias entre instâncias (expandir a liberdade), para depreender uma familiaridade suficiente, mas não estática.

Essa familiaridade, que advém dos jogos de linguagens estabelecidos e conhecidos por quem os participa, pode ser o cerne do conhecimento compartilhado entre os homens, como é o que parece afirmar Wittgenstein, em seu aforismo 18: “‘Eu sei’ significa frequentemente: tenho razões fundamentadas para minha afirmação. Assim, se o outro conhecer o jogo de linguagem, admitirá que eu sei. O outro, se conhecer o jogo de linguagem, tem de ser capaz de imaginar como é que alguém pode saber esse tipo de coisa” (Idem, p. 19).

O conhecimento é baseado todo no discernimento que se pode ter das coisas do mundo, da relação empírica com os objetos, o que pode permitir fazer ciência, por exemplo. Mas este conhecimento, que tem como principal relevo a verdade que destoa do saber dos homens, é fundamentado pela razão (lógica), que é, em certa medida, um produto interno de cada indivíduo, de seu espírito, ou seja lá como se deva chamar este produtor do *cogito* do sujeito. A vida prática, em seu pragmatismo, de uma forma ou de outra, sempre justifica essa idéia de que a linguagem é que dá a consumação desta ação sujeito-objeto para o conhecimento e o valor de verdade que atinge a consciência, a certeza de um conhecimento. O aforismo 56 de Wittgenstein pode ilustrar melhor o que se acaba de explicar:

Quando alguém diz: “Talvez este planeta não exista e o fenômeno da luz se produza de qualquer outro modo”, então, apesar de tudo, essa pessoa precisa de um exemplo de um objeto que exista de verdade. Este não existe – como, por exemplo, existe... Ou deveremos dizer que a certeza é apenas um ponto idealizado do qual há certas coisas que se aproximam mais, outras menos? Não. A dúvida perde gradualmente o sentido. Este jogo de linguagem é justamente assim. E tudo o que é descritivo num jogo de linguagem é do domínio da lógica. (WITTGENSTEIN, 1990, p. 59.).

Assim, segundo essa visão, a realidade é intimamente ligada, no que diz respeito ao conhecimento e ao valor de verdade, aos jogos de linguagem. Nesse pragmatismo, o conhecimento tem de ser adotado por todos na linguagem, não como um senso comum, mas como reconhecimento, fundamentado de acordo com o jogo de linguagem que se está sendo empregado. Já o valor de verdade tem sua validade de acordo com as regras que são estabelecidas – o pragmatismo –, de conformidade ao jogo de linguagem. Como ilustra o aforismo 65 de Wittgenstein: “Quando os jogos de linguagem mudam, há uma modificação nos conceitos e, com as mudanças nos conceitos, os significados das palavras mudam também” (Idem, p. 31).

A linguagem, pode-se dizer, então, é o objeto pelo qual se institui a comunicação humana. Comunicação aqui entendida como derivada do latim, “tornar comum”, partilhar, associar. Sabe-se que na ausência de signos, lingüísticos ou não, somente o tipo de comunicação mais primitiva torna-se possível. Para tanto, pode-se pensar que para que a comunicação se torne efetiva, faz-se necessário uma linguagem dotada de signos e de significados, que vão então se tornar elementos compartilhados nos processos comunicacionais.

A fim de se entender melhor o que aqui se propõe, imagine-se a sintaxe como o elemento da matemática da linguagem, ou seja, o elemento que trabalha com os signos propriamente ditos e as regras de aplicação de tais signos, traduzidas por gramática.

Pode-se, desta feita, colocar a semântica como a filosofia da linguagem, o princípio para o conhecimento desta, ou seja, o âmbito onde se dá a compreensão da ordenação dos signos em um determinado texto, uma determinada frase, enfim, onde se utilizam os signos para criar uma mensagem. Está-se, então, pensando neste momento, no significado dos signos. É possível afirmar que apenas os signos não garantem a compreensão da língua, já que esta é feita não somente de troca de sinais, mas de

elementos subjetivos que permeiam a linguagem, como por exemplo, o entendimento de uma idéia, a apreensão e formulação de conceitos e as trocas de experiências inter-relacionais.

Quando na observação da vida prática começa a fazer sentido o termo “jogo de linguagem”, pode-se pensar nesta acepção que a linguagem toma, do compartilhamento de significados, que (uma vez estabelecido entre os indivíduos) permite que ingressem no sentido das próprias experiências compartilhadas, na formulação de conceitos e entrada na cultura. Destarte, a comunicação toma um aspecto e um caráter social, intimamente ligado à participação na convenção e estabelecimento de suas regras. Assim como a comunicação pode estabelecer também estados de intersubjetividade, entendido aqui como o entendimento mútuo que é alcançado entre as pessoas. Tais estados dependem de modos compartilhados para negociar diferenças de significados e interpretações.

Portanto, a linguagem se constitui de signos e regras que regem a sua utilização, inclusive até, destes signos, como uma primeira instância constituinte da língua; e a semântica rege a parte de decifrar e compartilhar os significados destes signos e regras para a comunicação entre os seres. No fundo é simples como a vida prática o é, se bem que às vezes parece difícil como a vida alvitra ser.

### **3.2.2 A Linguagem e o Estado do Espírito Humano: o reflexo da consciência**

A razão, o instrumento da essência humana, reconhece e é reconhecida com e pelos sentidos, operando com e pela linguagem. Por isso, aquilo que é revelado pelo conhecimento (saber ou crença) é o que surge do uso desta característica humana primordial: que os sentidos vêem (percebem), que a linguagem opera e a razão aglutina na consciência.

A operação da linguagem é a ação da razão, é a disposição do espírito, o reflexo do estado da consciência, perante os fenômenos do mundo, que “(...) os identifica, interroga, provoca e decifra. E, quando vem a lhe faltar todo e qualquer meio de os exprimir, sua perplexidade nos evidencia nele, mais uma vez, uma hiância interrogativa, ou seja, toda a loucura é vivida no registro do sentido” (LACAN, p. 166). Assim, no real dos “normais” (da consciência comum

da maioria dos humanos) verdade significa revelação (Idem, Ibidem), pois neste estado comum há uma linguagem que dá “o valor humano de seu fenômeno” (Idem, Ibidem); que dá o fato percebido pelos sentidos, que traduz a realidade e que, ao ser refletida, retratada, revela o nível da consciência humana presente. Isto é, a interpretação da realidade se faz ancorada e limitada às margens da loucura, da mentira, da alucinação; explicar o conteúdo lingüístico é qualificar o espírito humano, sua consciência:

A linguagem do homem, esse instrumento de sua mentira, é atravessada de ponta a ponta pelo problema de sua verdade: – seja por traí-la, na medida em que é a expressão de sua hereditariedade orgânica, na fonologia do *flatus vocis*; das paixões do corpo no sentido cartesiano, isto é, de sua alma, na modulação passional; e da cultura e da história que constituem sua humanidade, no sistema semântico que o formou quando criança; – seja por manifestar essa verdade como intenção, abrindo-a eternamente para a questão de saber como aquilo que exprime a mentira de sua particularidade pode chegar a formular o universal de sua verdade. (LACAN, 1998, p. 167.).

Desta forma, é possível crer que o espírito humano repousa na linguagem sua possibilidade primária de manifestação. E, através dela, pode-se, ou não, advir-se ao estado presente em que se encontra a consciência (ou uma determinada consciência): desde o “normal” à alucinação; ou seja, interpretar o ser (seus desejos, suas certezas e suas loucuras).

Esta interpretação é importante. É imprescindível reconhecer os meandros do discurso humano para poder localizar o bom ou mau estado em que se encontra a consciência de quem o profere. Se este discurso estiver contaminado com a alucinação, com imagens destoantes da essência do mundo, estará em contraposição à essência humana, compadecendo-se num mundo irreal:

(...) o louco quer impor a lei de seu coração ao que se lhe afigura como a desordem do mundo, iniciativa “insensata” – mas não por ser uma falta de adaptação à vida, (...), basicamente porque o sujeito não reconhece nessa desordem do mundo a própria manifestação de seu ser atual (...) Ele desconhece duplamente, portanto, e precisamente por separar a atualidade da virtualidade. Ora, ele só pode escapar dessa atualidade através dessa virtualidade. (LACAN, 1998, pp. 172/173.).

Esta contraposição entre a alucinação e a essência do homem é, ao mesmo tempo, e em uma certa medida, a própria confirmação desta essência, “pois o risco da loucura se mede pela própria atração das identificações em que o homem engaja, simultaneamente, sua verdade e seu ser” (idem, ibidem;

p. 177). Assim, ao se pensar na expressão “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”, poder-se-á até mesmo dizer que a alucinação é um item importante da busca da essência humana, na ação da instigante tarefa/aventura humana em busca da consciência plena; que, ao criar e viver essa premissa “irreal” aos princípios da principal base que conduz o mundo – a justiça –, pode confrontar e apurar o que melhor há para lapidar e produzir sua melhor consciência: “Longe de ser para a liberdade um insulto, ela é sua mais fiel companheira, e acompanha seu movimento como uma sombra. E o ser do homem não apenas pode ser compreendido sem a loucura, como não seria o ser do homem se não trouxesse em si a loucura como limite de sua liberdade. (...) A lei de nosso devir.” (LACAN, 1998, pp. 177 e 179.).

Assim, enquanto se souber distinguir, dentro da linguagem, que é o único meio para isso, o estado em que se encontra a consciência, poder-se-á, pacientemente, continuar a praticar a vida na instigante tarefa/aventura humana em busca da consciência plena. Afinal, não estar em sintonia com esta tarefa, não desejar esta aventura, é uma grande loucura.

### **3.2.3 As Importantes Facetas da Linguagem**

Desde que o ser humano começou a se comunicar através de uma linguagem, passou também a compartilhar suas experiências no mundo com os demais. Percebeu que era preciso criar uma série de normas e leis que viriam, mais tarde, reger a linguagem. No entanto, tão importante quanto estar a par das regras da linguagem, está a idéia de que ela poderia, sobre o direcionamento dessas regras, transmitir de um a outro, alguma coisa que pudesse gerar conhecimento dos fenômenos vividos, amarrando-os sob uma égide que pudesse garantir e facilitar o viver vindouro. Ou seja, aprender com a experiência e reproduzir, sob a forma de teorias, as leis que garantissem o domínio desses fenômenos.

Assim, das regras de linguagem, voltou-se à atenção ao significado da linguagem. Ou seja, qual a maneira para se entender o que se ouve, lê, escreve e se intenta comunicar. Algumas confusões permearam este movimento lingüístico, dada a dificuldade em significar uniformemente um referente. De um primeiro momento da linguagem natural, acabou-se por se

passar para a representação; onde ficou cada vez mais difícil entender sobre a verdade e falsidade das coisas, que eram representadas pela linguagem de regras simbólicas.

Mas, por que isso se deu? A vida onde acontece de fato, no dia-a-dia, no cotidiano da existência, não se baseia na verdade do valor prático das coisas? Qual a necessidade de se avançar além do prático?

Pode ser tudo isso porque o homem vive sempre no presente, na prática do momento. Contudo todas as faculdades humanas têm intrinsecamente, permeando a base, a razão e a emoção, a proficiência da memória. Ou seja, a consciência humana também está atrelada ao seu passado e, por isso formar um conjunto homogêneo, à projeção do futuro. Melhor ainda, a vida humana não se restringe ao momento, pois o agora é uma reverberação do passado, que a memória apreende, assim como o futuro será uma reverberação do presente, que a memória está apreendendo.

Logo, reduzir a realidade humana ao pragmatismo é novamente fragmentar a existência. Talvez, este modelo tenha uma importância muito além do que esta que está sendo “brindada”, nos paradigmas atuais da agrupação social humana: o técnico-científico e o capitalista. Todavia viver só disso é viver casuisticamente demais. Nenhuma consciência poderia se implementar e crescer (evoluir) dessa forma.

Porém parece haver sempre um exagero quando se descobre que se precisa ir além. O homem, muitas vezes, classifica o próximo passo como cancelamento do anterior. Não, o próximo passo além do pragmatismo não é suprimi-lo, é entendê-lo. Afinal, o que está sob a teoria, a “oposição” da verdade prática que é o pragmatismo, é a experiência, a prática dos (e nos) fenômenos do mundo. Numa palavra, bem viver a vida prática é essencial à boa teorização, à boa ciência; pois somente assim as teorias fixarão princípios convenientes à tão requerida manipulação das leis da natureza. Da mesma forma, a boa linguagem pragmática será o bom passo (que sempre que necessário precisará ser repetido) que conduzirá a correta linguagem formal e científica.

Se, por um lado, viver é uma tarefa e uma aventura, da qual a humanidade está incumbida; de outro, falar é uma escolha, não uma obrigação. O homem não está sujeito a representar sempre o que vive, não lhe é forçado

sempre opinar e teorizar os fenômenos dos quais participa. Basta, primordialmente, sentir o fluxo da vida. Criar uma linguagem regrada é uma opção que a natureza lhe concedeu. O homem precisa pôr a considerar a possibilidade em aprender que não é forçado a controlar tudo. Às vezes, há de se deixar as coisas deslizarem, acontecerem...

Pois, se o ser humano não tiver isso em conta, tornar-se-á um desnaturado e miserável, um louco alucinado. Haverá momentos em que não entenderá o que está se passando; não deixando as coisas em sua inércia natural, formulará teorias fechadas que lhe derivarão a realidade, aparecendo uma que possa “controlar”, a qual lhe trará toda desgraça. Haverá ocasiões em que não se sentirá à vontade com as constatações que se apresentarem; não deixando as coisas fluírem, inventará mentiras para se aliviar, para “dominar” a dor, o que lhe trará toda a degradação. Haverá fenômenos que o assustarão; não deixando as coisas acontecerem (e pronto), criará mitos e se submeterá às suas representações como se fossem reais, o que lhe trará todas as mazelas. Se a linguagem pode ser o instrumento da utilização da loucura, também pode ser a “música” da redenção, o ressoar que anuncia a chegada de uma nova consciência, a construção de uma vida nova.

Assim, a linguagem deve ser entendida e pensada como um instrumento cheio de facetas. Bem utilizada, considerada em todas as suas possibilidades, poderá operar a vida humana desde a praticidade do momento, até a perfectibilidade do ideal teleológico que se possa almejar.

### **3.2.4 A Linguagem e a Educação: ensinado conteúdos, ensinando a linguagem, e vice-versa**

#### ***Cilada Verbal***

*Há vários modos de matar um homem:  
Com o tiro, a fome, a espada  
ou com a palavra  
– envenenada.*

*Não é preciso força.  
Basta que a boca solte  
a frase engatilhada  
e o outro morre  
– na sintaxe da emboscada.*

(SANT'ANNA, Affonso Romano, 1997, p. 100).

A linguagem como reflexo da vida prática é, em essência, pragmática. Contudo a linguagem para o ensino nem sempre o é, pois a vida tem outras facetas, além da sua praticidade; assim como a linguagem e a realidade têm outras facetas, além da comunicação e da experiência. Vejam-se abaixo dois exemplos, ambos sobre as regras gramaticais da língua, no caso sobre a colocação dos pronomes pessoais oblíquos átonos:

#### Exemplo I:

Por serem vocábulos desprovidos de tonicidade própria, os pronomes pessoais oblíquos átonos (me, te, se, o, a, os, as, lhe, lhes, nos, vos) apóiam-se no acento tônico de outra palavra da oração, o que, aliás, ocorre a qualquer partícula átona da língua. Percebe-se, portanto, que o problema da posição que o pronome irá assumir na frase é de natureza fonética, e não morfológica.

É essa natureza fonética da questão que deve ser considerada quando se estuda a colocação dos pronomes átonos. Há, assim, dois aspectos principais que se devem observar:

- a) a entonação das frases da língua obedece, muitas vezes, a necessidades expressivas, contrariando regras e preceitos lógicos normativos;
- b) a diferença entre o português do Brasil e o de Portugal é justamente mais acentuada no aspecto fonético, fato que produz inquestionável diferença na colocação pronominal dos dois modos de falar.

Infelizmente, a tradição do ensino gramatical em nosso país tem deixado de observar esses dois aspectos da questão. Analisa-se a colocação pronominal a partir de critérios morfológicos (“classes” de palavras que “atraem” o pronome) e não fonéticos: toma-se como padrão culto a colocação pronominal portuguesa, violentando, assim, a entonação brasileira. Além disso, ditam-se “regras” de colocação, quando o que se verifica são tendências, muitas vezes contrariadas pelas necessidades estilísticas do falante. (NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**, 1997, p.206.).

#### Exemplo II:

Segundo a gramática que herdamos de Portugal, a colocação normal do pronome é a ênclise. No entanto, no português escrito e falado no Brasil hoje, nota-se uma preferência pela próclise.

O princípio básico que deve nortear a colocação é a eufonia, isto é, saber se a frase soa bem aos ouvidos. Há, no entanto, algumas regras que obedecem ainda a estruturas utilizadas pelos portugueses. (FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura – Volume 2**, 2000, p. 141.).

O exemplo I indica uma tendência pragmática no uso e compreensão dos pontos componentes da linguagem e praticamente estabelece e aceita somente esta possibilidade como norteadora do estudo e ensino da linguagem. O exemplo II suscita um movimento pragmático, indicado pela “eufonia”; no entanto, considera, também, a questão<sup>98</sup> estrutural herdada de Portugal. Em ambos os exemplos, entretanto, parece convergir a idéia de uma tendência ao pragmatismo.

<sup>98</sup> Para exemplificar isso, vejamos o caso a seguir: os portugueses diriam, preferencialmente, “eu devo-te dizer”, enquanto no Brasil, tendência é pronunciar “eu devo te dizer”, com ênfase no “te-dizer” (como se houvesse, ali, um hífen).



Provavelmente, esta é uma tendência cíclica, operada por uma crise estabelecida na saturação de um paradigma, no caso, da passagem do formal exagerado ao informal: “Infelizmente, a tradição do ensino gramatical em nosso país tem deixado de observar esses dois aspectos da questão”. O paradigma que está se formando, agora, é o de supressão e desafeto ao formalismo, pelo menos aparentemente.

Segue-se a isso que, infelizmente, essas trocas paradigmáticas geralmente levam à negação do modelo anterior. É como uma revolução de libertação: matam-se todos os “tiranos” anteriores, formam-se, quase que sempre, outros. O exemplo I parece confirmar isso, há quase um “sentimento” de rancor ao modelo tradicional. Já o exemplo II, vai de carona com a tendência do momento, mas coloca ressalva; garantindo-se, aparentemente, de alguma espécie de risco.

A idéia da amostragem desses exemplos é alertar para a importância da postura do ensino com relação à linguagem. É preciso se precaver das emboscadas, das alucinações, que se possa ter na condução da realidade humana, de sua prática e do desenvolvimento de sua consciência, sua educação.

Enfim, a linguagem é comunicação e expressão. É interação entre o homem e o presente, e, ao mesmo tempo, é também expressão da projeção da consciência. No caso dos exemplos dados, é importante, sim, fazer-se um novo mundo hoje, pragmático, que flua de acordo com as conveniências e contingências da vida prática. Contudo não há como entender o passado do homem, sua história, se não se compreendem as regras da formação dessa história, se não se entende a linguagem articulada tradicionalmente. É importante lembrar, também, que há a necessidade premente de sempre se estar aportado a uma base firme, antes de se aventurar a novas fronteiras, a novos momentos práticos na vida.

Resumindo: essa “base firme”, o que ensina e explica a projeção atual do espírito humano, é o conteúdo a ser transmitido pela Educação; a fluidez pragmática é a forma mais apropriada, a princípio, para se comunicar essa base.

Outro ponto importante relacionado à Educação e à linguagem é a questão da interpretação. Observe-se a seguinte nota:

**No Dia Mundial da Alfabetização, uma pesquisa revela: 68% por cento dos brasileiros com mais de 15 anos não sabem ler nem escrever direito.**

São os analfabetos funcionais. Segundo o Instituto Paulo Montenegro, braço social do Ibope, o número de jovens e adultos com esse perfil é praticamente o mesmo de quatro anos atrás. (Notícia veiculada na televisão, no telejornal Jornal Hoje, da Rede Globo. Quinta-Feira, 08 de Setembro de 2005. Extraída de <http://jornalhoje.globo.com/JHoje/0,19125,VJS0-3076-20050908-111155,00.html> em 12/09/2005).

Se a base da sociedade humana atual é a confluência de seus membros com as descobertas e inovações técnico-científicas, isto é, o que é hoje considerado o mais alto grau do conhecimento; e os princípios educativos são aqueles que facilitam esta interação; então, esta informação sobre a condição do uso da linguagem (interpretação e produção de textos), da população brasileira, aponta um grande problema. Já que, desta feita, não há como fazer o bom uso dos privilégios dos produtos dos conhecimentos da humanidade.

Não fosse por isso, ainda, estar-se-ia frente a um grande problema no sentido em que se pode notar, por este registro, que as pessoas estão tendo grande dificuldade em entender, interpretar, o mundo que as cerca. Talvez este seja um sintoma da não conclusão, dentro da Educação, da formação do indivíduo em seu aspecto total das qualidades humanas: desenvolver o “germe da bondade”. Isto é, o homem não consegue compreender porque “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. De qualquer forma, há com o que se preocupar...

Como sugestão, a melhor forma de solucionar este assunto, quem sabe, seja deixar de idealizar a linguagem como apenas um “meio” de se atingir um fim. Ou seja, abandonar a imagem de que a linguagem só serve para propagar os conteúdos; de que, quando estes bem transmitidos, já se está prontificando a educação. Lembrar: somente a transferência de conteúdos não garante a compreensão destes:

A linguagem tem, para nossos professores, a função de comunicar a ‘mensagem’ que o professor já tem pronta. Aos alunos cabe decodificá-la. Isto parece apontar para o fato de tal mensagem possuir significados estáveis, que ao serem (bem) comunicados e decodificados (adequadamente) se estabelecerão nas mentes dos alunos de forma também estável e imediata. Qualquer problema de compreensão tende a ser considerado como um ‘ruído na comunicação’. (MACHADO, Andréa Horta; MOURA, André Luiz Alves. **Concepções Sobre o Papel da Linguagem no Processo de Elaboração Conceitual em Química**. In: QUÍMICA NOVA NA ESCOLA; Linguagem em Química N° 02; p. 29. NOVEMBRO 1995.).

É preciso, por conseguinte, lembrar a importância da compreensão dos conteúdos; a interpretação do que é ensinado é o verdadeiro objetivo para a consciência que aprende:

Conceber que o significado talvez não seja tão estável como em geral se admite resgata a flexibilidade, às vezes tão esquecida, em relação à manifestação do outro. Amplia o espaço para a elaboração de conceitos inserida em um processo temporalmente muito maior que o que talvez fosse pretendido. (Idem; pp. 29/30).

Nesta perspectiva, o aluno aprenderá que ler de maneira reta as palavras é, no mais das vezes, deixar escapar as intenções do que as palavras formam; ou, ainda, as intenções do que está sendo comunicado com as referidas palavras lidas.

Todavia não é o que tem ocorrido no campo educacional e social da comunidade humana de hoje. Este disparate, entre as palavras em sua literalidade e as intenções que abarcam os discursos de que essas fazem parte, tem acarretado a perda de confiança dos interlocutores com a comunicação, com a interpretação que lhes incutiram aprender a fazer.

Desta forma, é como se a linguagem perdesse a seriedade. Ninguém mais pode confiar no que é dito. O sistema político é o exemplo maior desta desconfiança. Porém não é o único: mesmo a ciência, por exemplo, que disse poder promover uma vida melhor a todos, não parece enquadrar as idéias aos fatos. Por isso, o homem se vê emaranhado em confusão; deveria acreditar nesse maravilhoso instrumento que é a linguagem, mas observa uma realidade multifacetada, cheia de possibilidades:

A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa através do 'não dito' e não necessariamente através do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela 'trabalha' ou 'funciona' às vezes 'por si', produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem. (SMOLKA, 1995. *In*: QUÍMICA NOVA NA ESCOLA; Linguagem em Química N° 02; p. 29. NOVEMBRO 1995.).

Então, da confiança desmedida que as ciências ensinadas na escola perpassaram; da "infeliz" constatação de que os significados são mutáveis; e, pior, da vergonhosa má aplicação que se vê, para um proveito egoísta, daqueles que antes entenderam as perspicácias do instrumento comunicativo;

adveio a quase que completa má vontade com a interpretação, com o tácito entendimento que envolve a compreensão do mundo.

Segue-se disto que, quando se ignora o óbvio (o claro e distinto), não há diálogo que resista. Ou seja, depois de se apoderar do espírito o ceticismo por tudo, não há mais realidade que não seja uma alucinação. Tudo poderá ser uma grande mentira e os fatos se tornarão uma louca ficção.

É claro que céticos sempre existiram e provavelmente sempre existirão. Entretanto o problema tem se agravado cada vez mais. Nos primórdios da civilização ocidental, desde os antigos gregos, pode-se verificar, este problema da linguagem ficava a cargo de ser solucionado pela arte retórica e pela arte poética. Era como se fosse constatado que a observação do movimento da vida verificaria esta diversidade de opções que freqüentemente se demonstrava na linguagem.

Como já se viu no Capítulo II, esta concepção primordial da argumentação na linguagem, a retórica, é, salvo engano, uma compilação dos fenômenos da realidade humana não só classificando as fases de desenvolvimento da vida nos tópicos retóricos, nem só com a idéia de transmitir as intenções, mas cada ponto retórico significando, num contexto amplo, os estágios pelo qual o homem tem, necessariamente, de passar: 1) sua consciência “nasce”, e sua vida começa enquanto homem, quando as emoções começam a aflorar (exórdio); 2) inicia-se, a partir daí, a formação do homem cognoscente, no qual a atenção desperta para os fatos importantes da vida na criação do conhecimento (invenção); 3) escolhas são feitas e se começa a viver como adulto, é hora entender o que é de fato importante para se expor ao jogo da vida (exposição); 4) a confrontação se faz; ao viver, o homem participará de exemplos que confirmarão – ou não – o seu entendimento do mundo, o que acreditou estar realmente em jogo em sua existência (amplificação); 5) o homem em sua fase mais experiente torna-se mais zeloso com os costumes, com a moral, com a ordem do mundo, pois aprendeu o que, de fato, é relevante nesta vida, e preocupa-se ao máximo em indicar isso aos demais – a famosa “chatice” dos mais velhos... – (peroração). [conforme nota 82, Capítulo II].

Aparentemente, então, o discurso retórico, e a compreensão das suas formas de confecção, articulação e entendimento, parece ser o melhor a se

fazer na busca da mais perfeita interpretação possível das nuances da realidade, defrontando os fenômenos discursivos ao funcionamento dos elementos da vida prática humana, que, como já foi argumentado também, é um primeiro estágio analítico para se estabilizarem princípios e teorias, pois, na compreensão deste tipo de discurso, encontrar-se-ão as intenções que permeiam as questões relevantes de um pronunciamento. Também, é possível se pensar, todos os tipos de discurso disponíveis, de uma forma ou de outra, podem ser compreendidos à sombra dos recursos retóricos; já que, em uma certa medida, todos os discursos transpõem a psicologia humana e igualmente a fenomenologia do mundo.

Para incrementar melhor esta idéia, pode-se recorrer aos valores de vida praticados pelo povo grego em seu florescimento intelectual. Primeiramente, tinham como pressuposto que a linguagem era uma expressão direta da realidade. Em segundo lugar, tinham a idéia de conduzir suas vidas como se fosse uma “obra de arte”, no sentido de fazê-las o mais bela possível na “arte da existência”<sup>99</sup>. Por último, seguindo-se estas duas premissas, pode-se concluir que esta “arte da existência” é a mesma arte poética e arte retórica promovidas por esta cultura; e que tanto evoluiu nas mãos de outros nobres espíritos da espécie humana; mas que perdeu a força e importância nos últimos tempos, principalmente no Século XX, com o grande “boom” da tecnologia e da linguagem formal que esta carrega.

A idéia do resgate desta técnica pode ser providencial às boas intenções que podem carregar a Educação, na boa reflexão das mentes que a consagram e na justiça e bondade dos corações de todos os homens. Assim, a interpretação das coisas desse mundo será de acordo com a base que conduz a primeira idéia de existência dos homens: a justiça, a bondade; que a mesma imagem que a natureza, detentora de todas as verdades, transpôs à humanidade. Enfim, os sujeitos assim educados pelos preceitos deste ideário poderão melhor interpretar o mundo que os cerca. Poderão escolher e usufruir entre as diversas possibilidades de existência disponível. Ser-lhes-á possível

---

<sup>99</sup> “E na *Apologia* é enquanto mestre do cuidado de si que Sócrates se apresenta a seus juízes: o deus mandou-o para lembrar aos homens que eles devem cuidar, não de suas riquezas, nem de sua honra, mas deles próprios e de sua própria alma” (PLATON, *Apologie de Socrate*, 29d-e. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**; p. 50. Rio de Janeiro: Graal, 1985).

suavemente deslizar pelo movimento da vida. Poderão verdadeiramente pensar... Poderão sublimemente sentir... Estarão livres...

A linguagem apresenta-se, assim, como fator fundamental de formação da consciência, permitindo, pelo menos três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: é capaz de duplicar o mundo perceptível, assegurar o processo de abstração e generalização, e ser veículo fundamental de transmissão e informação (LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.).

### 3.3 A EDUCAÇÃO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA



*Muro da fachada de entrada do Colégio Estadual Leônicio Corrêa (Curitiba PR, dezembro 2004).*

#### 3.3.1 A Educação nos Dias de Hoje

Será que há alguém que ainda duvide que a Educação é um tema prioritário dentro da comunidade humana? E, será, também, que existe alguém realmente contente com o Ensino e os resultados obtidos – tanto no sentido dos métodos empregados, como nos pontos objetivados no desenvolvimento dos jovens alunos (diretrizes e escolha de conhecimentos aplicados) – dentro da sociedade dos homens? Ou, ainda, há alguma pessoa entusiasmada, álcere de tanta convicção, com os indivíduos e cidadãos que estão sendo formados para constituir a identidade humana que povoa este mundo? De acordo com uma análise sincera, dever-se-ia pensar que não, não há ninguém que poderia ir contrariamente aos motes apresentados.

Todavia, se estas perguntas forem feitas aos governantes de Estado, é presumível que estes digam que estas questões estão sendo feitas “generalizando-se” muito a situação, que “toda generalização é burra”, e que estes estão fazendo o melhor possível e muitos bons resultados podem ser

observados, em diversas esferas; chegando até a dar alguns exemplos, que, à primeira vista, parecem estar resolvendo os problemas de fato. Falso ou errado? Quem está enganado, os políticos ou o crítico?

Ao se investigar junto aos pais dos jovens freqüentadores da Escola Pública, talvez estes apresentem muitas queixas referencialmente à Educação de hoje, mas é mais verossímil que estes de fato não saibam verdadeiramente opinar a respeito. Faltar-lhes-iam dados comparativos. Além do receio de assumirem a convivência que participam ao sistema socioeconômico-cultural plantificado em suas vidas. A adesão ao crítico nesta esfera talvez não vingasse a contento.

Numa pesquisa junto aos professores das instituições particulares de Ensino é provável uma reticente aderência ao exegeta. Há muito a reclamar: o insuportável mimo em que se encontram as crianças de famílias mais abastadas economicamente; a indiferença da Empresa (Escola) aos matizes educacionais mais importantes, como disciplina, objetivos e métodos pedagógicos, etc; desvalorização do profissional que muito luta para chegar a um certo nível de qualidade, condição essencial para pertencer ao quadro de tais estabelecimentos; lamentação por ver os tipos de seres humanos que estão sendo criados para a administração da sociedade, pois tais alunos pertencem à classe social que, invariavelmente, assume os cargos mais importantes do comando do Estado (política), das companhias (multinacionais de monopólio de produtos essenciais à vida moderna), das indústrias de base (que produzem o que se consome), do comércio (que vendem e dimensionam o custo de vida), das fazendas (produção primária da alimentação), da Educação... Contudo, para se almejar a tal melhor vida possível, suportar isso ainda é melhor do que lecionar na rede pública.

Interrogando-se os professores da rede pública, é crível a maior aprovação que se possa ter à tese analisada. Aparentemente não têm muito a perder, estão na última esfera profissional que um docente pode ter e quase na última escala salarial que a sociedade oferece. E não deveriam titubear em unir apoio a esta censura à Educação. Entretanto, nesta sociedade do medo, da competição e do “salve-se-quem-puder”, até mesmo estes poderão discorrer deste preocupado censor. Sem perder de vista, também, a precária formação acadêmica que muitos destes envergaram em suas formações de educadores;

o que, muitas vezes, faz estes mestres do ensino perderem o foco e a compreensão de tais discussões.

Já, ouvir os alunos, os jovens, os futuros adultos e cidadãos, é uma “faca de duplo gume”: pode-se obter o sentimento favorável, mas não surtirá muito efeito prático. De um lado, pode-se pensar ouvir corações que, a princípio, ainda não perderam o germe da bondade, ou, no mínimo, que ainda não estão completamente contaminados. Espíritos assim querem, por força da natureza, o melhor para a harmonia de todos. Por outro lado, são criaturas que precisam receber uma grande carga educacional para poderem exercer devidamente uma consciência crítica. Ou seja, são opiniões frágeis. Tanto por esses motivos da anatomia humana como pela imagem que os adultos têm deles, conscientes, de uma forma ou de outra, dessa “fraqueza” juvenil. Podem até teorizar “pôr a criança no centro da Educação”, mas não praticam o centro da Educação como a formação da criança.

Desta feita, o anotador, o que busca descrever a síntese mais incorruptível à realidade, vê-se perplexo... Que paradoxo! De um lado, observa-se uma efetividade dos fatos que leva a concluir que a Educação está ruim, ou no mínimo desalinhada, em todos ou em aproximadamente todos os aspectos. De outro, divisam-se pessoas em comunhão a uma ficção quase que contrária ao mal que se nota afligir suas vidas. Parece que ninguém é capaz de ser sincero ou ter suficiente coragem de enfrentar as mazelas e depravações que lhes são infligidas. Aparentemente, não há quem consiga sair desta contradição.

A despeito de a toada que segue a humanidade há muito tempo parecer ser seduzir-se em agir neste contexto de contra-senso, é dever, dentro da instigante tarefa e também aventura humana de busca da consciência plena, tentar refletir sempre sobre a situação em que se encontra. Neste momento, no que concerne ao tema da Educação e à tese de esta se encontrar em difícil situação, referencialmente à sua fundamentação, é de se considerar, como mote, a atual sociedade ocidental: globalizada e capitalista. Afinal, deve-se procurar diagnosticar o público, o meio no qual se acha inserida uma questão, para se poder construir um discurso eficaz, na tentativa de conscientização de um apelo. No caso, apelo para a humanidade cuidar melhor de si.



Neste quadro contextual – que abarca um arrolamento entre sociedade, humanidade, economia, educação, cultura, mundialização, etc. – é verificado um paradigma que percorre toda a ideologia do momento: o neoliberalismo coligado à globalização. Pode-se dizer tratar-se de um modelo “que aspira essencialmente ao lucro e não considera os trabalhadores” (LAMPERT, 1998, p. 94). Em uma crítica, pode-se ver notório, rebuscando todo o recente percurso histórico, toda uma implicação que este sistema provoca nas relações da vida humana mundial e nacional. Aviltando-se com o mesmo todo um panorama pernicioso, onde sempre alguém se beneficia e, respectivamente, outrem é prejudicado. Nunca havendo um equilíbrio entre as partes que estão se relacionando.

Se o papel da Educação é o de criar meios de conscientização a respeito dos problemas desta tecnologia econômica que, prescindindo aos outros processos da vida humana, vem criando uma exclusão de uma vida melhor para uma parte significativa da sociedade; então, é importantíssimo que se venha interpretar corretamente alguns pressupostos.

Se, de um lado, a taxa inflacionária está mantida sob aparente controle, é imprescindível indagar, de outro lado, sobre o aquecimento e o crescimento econômico. Os produtos importados estão chegando por preços mais vantajosos do que os da indústria nacional, porém o desemprego atinge cifras nunca vistas anteriormente. Esse fenômeno provoca o empobrecimento, a desigualdade, a marginalização, a exclusão, a violência, o que nos remete à necessidade de uma profunda reflexão sobre esta problemática. (LAMPERT, 1998, p. 95).

Que se seja justo: não se deve, numa crítica sincera, honesta e bem alinhada, lançar-se mão de termos e idéias que não se associam ao que realmente se deva atacar. Ao se querer criticar a ganância dos grandes grupos econômicos, dos capitalistas inescrupulosos e a submissão que é imposta ao sistema que controlam, não parece coerente atacar a forma como o controle disto procede. Mas, sim, a própria existência deste controle! Não é “imprescindível indagar,..., sobre o aquecimento e o crescimento econômico” (idem, ibidem), mas, sobretudo, a respeito do engajamento da sociedade na economia. Melhor dizendo: não é imprescindível melhorar a nossa economia e, sim, a nossa forma de viver, a priori. Também não se deve andar por aí dizendo que “Esse fenômeno provoca o empobrecimento, a desigualdade, a marginalização, a exclusão, a violência...”. Não, esse fenômeno econômico confirma tudo isto! Há apenas e tão somente um sancionamento sendo feito

por este regime, do controle socioeconômico-cultural, da mediocridade do espírito humano em sociedade. O disparate vem de uma esfera mais profunda: da corrupção do espírito. É esta sãnie condição humana que provoca realmente o empobrecimento, a desigualdade, a marginalização, a exclusão, a violência...

“Num primeiro momento, a universidade, através de uma variada gama de mecanismos e veículos, deverá realizar trabalhos que visem esclarecer a população” (Idem, p. 98). Isto é verdadeiro: desde a devida formação acadêmica dos futuros professores, até as diversas mobilizações na e para a sociedade que o meio universitário deveria investir. Infelizmente, isso é falso quando se vai verificar a exata efetividade desta idéia. Não só os futuros professores, gestores da Educação Básica, são mal formados, como a universidade se fecha em si, na maior parte das vezes<sup>100</sup>. Também é lamentável o esforço que a produção acadêmica despende para produzir obras prontificadas ao uso, verdadeiros manuais de como se deve agir, ao invés de promover obras que infiltrem o desejo de exercitar a consciência, desenvolvendo-a. Ou seja, dá-se como esclarecido um discurso que diz o que está acontecendo. – E, daí? Pergunta o leigo. Não lhe são transmitidas as formas de aprender, ele mesmo, a esclarecer-se.

Não se deve concordar com isto, já que parece imprudente acreditar que estes que necessitam de esclarecimento – a parcela da sociedade excluída dos maiores benefícios do sistema econômico – tenham mecanismos do devido entendimento da realidade que a cerca. E, do contrário, se tivessem já o esclarecimento, já teriam agido e não estariam, se realmente bem aclaradas, na mesma posição de injustiça. Enfim, esta mesma parte da população é, olhando-se para dentro do funcionamento do conjunto do sistema, condicionada a não compreender. Logo, o que se põe justo destacar é que, melhor do que esclarecer a população, deve-se possibilitar meios para ela mesma se esclareça, desta feita quebrando o condicionamento imposto pela classe dominante a consciências tão mal cultivadas. Resumindo: não se deve emprestar os olhos dos intelectuais à população, mas, efetivamente, dar luz aos olhos desta. Já que todos têm olhos (meios de observação, o aparelho de

---

<sup>100</sup> Isto não é uma regra absoluta, que se diga a verdade: é bem sabido que há muitos dedicados acadêmicos que fazem grandes esforços, grande trabalhos, e produzem, sim, algo de bom à população que os rodeia.

captação de dados para a conscientização) e que, neste sentido, até os cegos podem ver!

Parece se confirmar, com tudo isso, a constatação de que a Educação realmente não funciona, que a universidade não condiz totalmente, em sua existência, à sua tarefa de proporcionar ao sistema de Ensino técnicas e peças (material humano) para bem se executar o projeto social de desenvolvimento das sementes humanas que freqüentam a Escola Básica. Pior, esses mecanismos (Educação e Universidade) parecem mesmo é produzir mercadorias: trabalhadores habilitados.

Assim, a universidade brasileira pode realmente ser considerada um “elefante branco” (Idem, p. 97). Já que não fortalece a Educação da sociedade à qual pertence e forma toda uma grande estrutura, similar a este tão apreciado emblema dos marajás, que simboliza, não à toa, a classe dominante. O ensino superior deveria, por fim, ser, simplesmente, o índice de verificabilidade dos critérios de consciência coletiva quanto à forma de atuação da sociedade, não só economicamente ou no mercado de trabalho, mas para a melhor forma de vida, no sentido de totalidade do ser humano. Assim, o que ela deve realmente é deixar de ser o tal “elefante branco”; que “tem mantido um discurso abstrato, teórico, elitista e dissociado da realidade” (Idem, Ibidem), e buscar formar indivíduos e cidadãos que usem o conhecimento ali elaborado para, junto aos que não têm a oportunidade de ali se engajar (reverberando a estes os meios de busca da consciência plena), almejar dentro da práxis da vida social uma vida humana por excelência.

Sintetizando, não se deve apenas combater a globalização no sentido que é usada pelos neoliberais e todo o sistema capitalista ou ainda, as conseqüências da exploração dos capitalistas dentro da globalização. Carece, sim, procurar se pensar um novo horizonte para a sociedade. Ou seja, não adianta somente atacar os perigos deste sistema, até mostrando as suas ameaças meticulosamente, ou ainda ficar discursando sobre os problemas sociais. Desta maneira, não há efetivamente nenhuma ação que o exclua ou que lhe questione a existência, mas somente uma incitação de que se deve melhorar o sistema para que ele não prejudique tanto os membros menos favorecidos da sociedade. Ledo equívoco: não se deve ansiar que a dor seja menor, mas que ela não exista. Se o sofrimento é condição inerente, de que

não se pode fugir, pelo menos se deve ambicionar criar meios para que não esteja sempre ativo assim, de forma tão cruel (e advinda do próprio homem!).

### 3.3.2 Transposição Didática: por onde e como se fazer o direcionamento da aprendizagem (ou A Perpetração da Educação)

#### **A EDUCAÇÃO PELA PEDRA**

*Uma educação pela pedra: por lições;  
para aprender da pedra, freqüentá-la;  
captar sua voz inenfática, impessoal  
(pela dicção ela começa as aulas).  
A lição de moral, sua resistência fria  
ao que flui e a fluir, a ser maleada;  
a de poética, sua carnadura concreta;  
a de economia, seu adensar-se compacta:  
lições de pedra (de fora para dentro,  
cartilha muda), para quem soletrá-la.*

\*

*Outra educação pela pedra: no Sertão  
(de dentro para fora, e pré-didática).  
No Sertão a pedra não sabe lecionar,  
e se lecionasse, não ensinaria nada;  
lá não se aprende a pedra: lá a pedra,  
uma pedra de nascença, entranha a alma.*

(MELO NETO, João Cabral. **Poesias Completas: 1940-1965**, 1986, p. 11.).

Antes de qualquer coisa, para se almejar que a Educação funcione, que seja perpetrada a aprendizagem dos conteúdos que esta deve incrementar, é necessário se pensar em um novo paradigma existencial; não só da Educação, mas de toda a idéia de humanidade. Caso contrário, dever-se-á temer pela força que algumas possibilidades atualmente atuantes possuem e até onde elas podem levar a comunidade dos homens. A justificativa desta necessidade já se faz por demais clara e distinta, mesmo que subentendida.

Também é importante realçar a expectativa que se torna procedente para um novo paradigma decorrente da constatação de que houve uma alteração quantitativa e qualitativa do público escolar no ensino público, principalmente. Apesar de o sistema de controle socioeconômico-cultural tacitamente promulgar o não desenvolvimento da consciência nas massas – algo que por meio de “osmose”, mesmo assim, adentra nas almas esperançosas, e já não se é tão fácil assim enganar todo mundo a todo tempo –, o grau de conscientização da culpa, que muitos carregam por ocasionar as

degradações sociais, também vem, mesmo que muito lentamente, contribuindo para uma padecente mudança<sup>101</sup>.

Os alunos que hoje freqüentam, por exemplo, as aulas de Filosofia já não são oriundos duma minoria social privilegiada. Esta disciplina deixou de ser o coroamento de uma formação humanística que era ostentada como um traço distintivo de pertença de uma elite social ou cultural. O ensino filosófico já não é possível apenas para uma elite, a despeito das grandes dificuldades para esta se elevar de fato a todos e, de uma forma ou de outra, está disponível “a quem possa interessar” e “para os devidos fins”.

Perante esta educação de massas, assim disposta, coloca-se com toda a acuidade a questão da preparação (ou não) que os jovens possuem (ou estão tendo). A capacidade produzida nos discentes pela máquina de ensino talvez não seja compatível para acompanhar uma transposição didática que atenda os anseios mais profundos da humanidade. Somando-se a isso, também, é preciso refletir sobre o fato de esses serem oriundos de famílias, no seio das quais as grandes questões filosóficas da humanidade não suscitam qualquer preocupação; já que existe uma sempre alerta apreensão em se saber se será possível continuar sobrevivendo no dia seguinte. Em face deste panorama, numa lógica segregacionista, muitos são os que defendem a priorização por matérias mais facilmente instrumentalizáveis pelos alunos oriundos de meios desfavorecidos, que os conduzam mais facilmente ao mercado de trabalho; o que, para muitos, é sinônimo de assegurar-se subsistindo.

Agora, se já se apurou o público e as condições em que este se encontra, é hora de arquitetar o processo de transposição didática, de efetivação de um método e um discurso eficaz para se direcionar a aprendizagem e executar a perpetração da Educação.

O primeiro passo desse trabalho deve ser o de se estimular a refletir sobre as práticas pedagógicas no seu estrito campo de atuação, que é a sala

---

<sup>101</sup> Que se observem as diversas manifestações a este respeito: consciência ecológica, responsabilidade social, cidadania, educação para todos, etc. Além de outros movimentos, como denúncias sobre corrupção, exploração infantil, tráfico de drogas, etc. É claro que tudo isso não passa de paliativos à imensa culpa que todos, sem exceção, os responsáveis pela conjuntura, carregam. Nada modificando ou questionando verdadeiramente o sistema. Mas talvez seja o início de um processo (longo, demorado e que merece esforço sobre esforço para não desmornar) de salvação da civilização humana. Por enquanto, é o melhor que se tem para apostar!(?).

de aula na escola. Não somente tomar conhecimento de que existe uma teoria pronta para a execução do exercício docente, mas que é preciso compreender que há um processo dentro da Educação que deve levar o educador sempre a estar revendo seus passos rumo à formação dos jovens, tendo em conta que, a todo o momento, o que está realmente em jogo é sua humanização e sua inserção no mundo total (primeiro a natureza, depois a sociedade, numa ordem de prioridade espontânea): “Este trabalho está, por definição, em constante reelaboração, uma vez que as práticas e as organizações escolares evoluem, uma vez que as teorias e os métodos das Ciências da Educação se tornam mais consistentes, uma vez que temos de continuar a pôr em causa as nossas próprias imagens da realidade!” (PERRENOUD, 1993, p. 19). Numa palavra, o que se deve, então, é procurar aliar as teorias e as suas evoluções às formas cotidianas de viver a vida e a sala de aula.

A estrutura deste pressuposto segue na direção de se procurar entender e sugerir um caminho para o preenchimento de um certo “buraco” que se presenteia entre a teoria e o idealismo sectário que geralmente a permeia e que se faz bem inoportuno durante a prática educativa. Também se devem incluir nisto todos os problemas da lida com os alunos e as responsabilidades docentes; já que, invariavelmente, a efetiva realidade não consegue ancorar os belos discursos impostos pelos estudiosos da pedagogia. Há de se buscar “um equilíbrio entre realismo conservador e idealismo ingênuo” (Idem, Ibidem).

O que se tem, na maioria das vezes, é um pessimismo quanto à Educação. Contudo, se este ceticismo convencer, pelo medo do pior, de que se devem procurar novas formas de ensino, menos mal. E se o otimismo for exagerado, cuidado. Onde há tanto trabalho a fazer, esbaldar-se de otimismo parece representar somente a falta de consciência quanto à realidade presente; isto é: ser otimista demais, com tantos problemas, é não olhar ao redor, aos fatos presentes no mundo escolar, o que pode atrapalhar a abordagem didática e a obtenção de bons resultados; pois, de fato, há muito que se lamentar.

Disso tudo, já é possível entender que uma possibilidade de se encontrar as “regras para direção do espírito”<sup>102</sup> é se reportar às ocorrências do mundo em geral e também o da Educação. Pode-se até se usar Perrenoud

---

<sup>102</sup> Paródia, jogo de palavras, com o título de uma das principais obras de Descartes.

para ilustrar e colocar como sugestão tal idéia. Este autor fala em três tipos de ocorrência em sala de aula, que chama de “três facetas”:

### **I. Entre Rotina e Improvisação Regulada**

“Uma boa parte dos atos de ensino não estão, deixaram de estar ou nunca estiveram sob o controle e da escolha deliberada” (Idem, p. 21).

Parece aqui estar presente o velho problema, novamente, dos conflitos entre essência X aparência, teoria X prática, destino X livre-arbítrio.

Neste ponto o professor é visto como o ator de uma realidade que não consegue se perceber como parte do processo. É colocado que se deve percorrer uma trilha reta e sem percalços (diretrizes curriculares). Como isso é inalcançável, acaba sendo possuído pelo tédio do cotidiano e da ação sem sentido ou mal direcionada, sem ter em conta a sensibilidade do imprevisto rotineiro que deve fazer parte das incalculáveis interconexões existentes nos conceitos que compõem a Educação e o mundo.

### **II. Transposição Didática**

A gênese dos saberes doutos ou das práticas sociais está pouco relacionada com o seu modo de apropriação no contexto escolar:... a maestria teórica e o respeito pelas regras impõem-se à eficácia prática; a competição e a obrigação alteram as relações sociais... A transposição didática dos saberes e a epistemologia que sustenta o contrato didático baseiam-se em muitos outros aspectos para além do domínio acadêmico dos saberes. (PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**, p. 24. Lisboa: Dom Quixote, 1993.).

O homem necessita, sempre, ser o que nasceu para ser. Não se pode continuar distorcendo o que a natureza criou tão prodigiosamente para o bom destino dos homens, para formulação de sua autonomia emancipatória. Como tal, o homem é, antes de qualquer coisa, membro da natureza. Este pressuposto insere toda a liberdade do homem: perambular entre as diversas interconexões do mundo – multiplicidade de disciplinas, que são possibilidades de ciências, de fabricação de conhecimento. Poder entendê-las, destrinchá-las e até teorizá-las faz parte desta movimentação livre que a natureza permitiu. Porém a liberdade também é uma obrigação! Esta autonomia humana é seu próprio fim, seu destino escolhido pela natureza. Logo, fechar a Educação (ou qualquer coisa que seja) em um único aspecto (o social ou acadêmico) é não cumprir com seus compromissos com o mundo.

“Ensinar é, antes de mais nada, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (Idem, p. 25). Em outras palavras, a transposição didática não deve ser copiada de pueris manuais acadêmicos (não que não existam bons manuais acadêmicos). Será mais bem cometida se for confeccionada no cotidiano, apenas se observando pressupostos bem intencionados, bem regrados às importantes questões humanas.

Eis a sugestão de alguns destes pressupostos (apenas para projetar uma reflexão e não para induzir e prontificar uma):

- A Educação forma o indivíduo humano, não outra coisa qualquer.
- Portanto, é um projeto muito delicado. É importante tomar o máximo cuidado para não se confundir o importante conceito de indivíduo humano.
- Deve-se buscar subverter uma tendência atual: contrariamente a se ensinar o conhecimento das coisas, deve-se ensinar, prioritariamente, o conhecimento do homem, de si mesmo. Não se ensina, comumente, como conhecer o próprio homem, com exceção de sua matéria orgânica. Numa palavra, conceber uma didática que ensine o homem a ser homem, que ensine o homem a ser bom, que ensine o homem a ser pleno.
- A passagem do conhecimento deve ser feita pelo e para o homem. Nem ser feita pelas corporações (uma consciência independente, diferente da essência do homem), nem para os trabalhadores em potencial (que não possuem mais a substância instigante da busca de uma consciência plena).
- Entendendo o que se é, compreender-se-á melhor o que as coisas são. Eis a passagem para se ir aos outros conhecimentos.
- Levar sempre em conta a realidade atual, armando-se de estratégias para recuperar os pressupostos anteriores, se as contingências os derivarem.
- A vida humana, assim, faz-se o centro das idéias que perpassaram pela didática apropriada. A vida cotidiana passa a ser um excelente ponto de partida: da vida de fato à transposição didática e vice-versa.



- Uma característica humana básica é a comunicação, a linguagem. Logo, o diálogo deve fazer parte sempre, em qualquer esfera, de uma ação didática.
- Outro atributo humano essencial é o pensamento. Segue-se disso a necessidade contínua de se incentivar, em qualquer ocasião, o raciocínio, a crítica.
- Ensinar fielmente as relações interdisciplinares existentes entre as diversas matérias escolares, pois todas estão fidedignamente concebidas à imagem da natureza, ou seja, são partes de uma única totalidade, da plenitude.

### III. Tratamento das Diferenças

“Regra geral, as didáticas nada dizem sobre as diferenças; falam de um aluno médio, de um sujeito epistêmico, desconhecem a dificuldade que há em fazer os alunos gostarem de certas disciplinas” (Idem, p. 28).

Há uma totalidade, já admitida, da existência do mundo. Logo, não se deve fazer gostar de disciplinas, isoladamente, mas, sim, fazer-se gostar de aprender. Se este conceito for realmente percebido, qualquer assunto passa a ser interessante. O que acontece, por mais das vezes, é que cada um tem um ponto de vista para abarcar a idéia que percebem de certas disciplinas. Contudo, qualquer que seja o ponto de vista, este está apontado para o mundo, onde qualquer disciplina está presente, e, de certa maneira, conectada a outra. Faça-se que se veja a partir de uma que pareça mais “simpática” e que, depois, interconecte-se o ponto de partida ao suposto assunto em pauta que não agrada. Isso, claro, é teoria. Mas, com boa vontade, “artesanalmente”...

### 3.4 A FILOSOFIA



### 3.4.1 A Disciplina de Filosofia

Há problemas latentes que podem ser diagnosticados nas escolas de hoje. Muitos desses problemas são comuns a todas as disciplinas, alguns mais sérios e destacados que outros. Há um que se verifica mais notoriamente: a falta de interesse em entender a procedência do ensino que se está recebendo (ou, igualmente, a falta de capacidade em se qualificar uma procedência, isto por parte do professor, ou das diretrizes que estes recebem). Isto ocorre com mais ou menos freqüência, dependendo da matéria de estudo, mas que já é bastante clara dentro da Filosofia<sup>103</sup>. Fundamentalmente, neste caso, é mais do que preocupante a falta de entendimento do aluno no porquê de estudar esta disciplina: “Para que estudar esta coisa se não *entendo ela?*”; “É tudo muito difícil, coisa de gente doida, que não tem o que fazer e que gosta de complicar

103

#### **A FILOSOFIA RETOMA SEU ESPAÇO**

Se você ainda imagina o filósofo como o sujeito absorto em seus pensamentos e isolado do mundo, já está atrasado na revisão dos seus conceitos. Embora uma boa parte dos leigos ainda não tenha reparado, desde o fim do século 19, a Filosofia passa por uma grande mudança. E isso tem tudo a ver com todos que se julgam inseridos na dita “sociedade de aprendizagem”. Não é à toa que o filósofo voltou a ser chamado a debates sobre educação, comunicação e guerras. É que os problemas contemporâneos – como o da intolerância – criam um ambiente propício para a revalorização da Filosofia.

Um sintoma bem localizado desse “ressuscitar” é a procura pelo simpósio de Filosofia *A Natureza do Conhecimento – Contribuições dos Séculos 19 e 20*, que a PUCPR e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) realizam juntas na PUC/PR-Prado Velho. Foram abertas 300 vagas, mas seriam necessárias 450 para atender aos interessados. Contudo, antes que se diga que “a Filosofia voltou à moda”, é melhor entender a mudança de paradigma pela qual passou e do que os conferencistas estarão falando, em Curitiba, nesses três dias.

“A pergunta é se podemos ter acesso ao conhecimento. E a resposta é que sim, pela linguagem e pela comunicação de pessoas que convivem numa mesma ou em diferentes culturas”, diz Inês Lacerda Araújo, coordenadora do simpósio, em cuja pauta estão temas aparentemente estranhos para a maioria dos mortais, como virada lingüística, epistemologia evolucionista, epistemologia naturalizada, pragmatismo peirceano e outros que, trocando em miúdos, vão tratar das controvérsias sobre como se aprende.

A velha Filosofia – como a de Descartes – falava de um mundo compartimentado em “prateleirinhas”, o que valia também para o conhecimento. Era também a Filosofia de Kant, da valorização da razão formal na qual a noção de conhecimento ficava enclausurada na mente. Na “nova” Filosofia – de Habermas, Gadamer, Wittgenstein e Heidegger, entre outros – o mundo é aberto pela linguagem. Em vez de centrado na razão, considera-se agora que o conhecimento está na relação comunicativa. Uma das teses é a de que a linguagem é que permite o pensamento e, portanto, sem ela seria impossível aprender a pensar.

Entre as questões mais complicadas nessa discussão está a de como se aprende a linguagem. As controvérsias aí vão desde a tese externalista, de Willard Keunee, dizendo que a linguagem é cultural, até a de Chomsky, afirmando que ela é faculdade inata. “Mas Chomsky não será defendido neste simpósio”, adverte a coordenadora do evento, sobre a ausência de tal contraponto. Em compensação, não vai faltar a necessária discussão sobre o pragmatismo, muito confundido com o utilitarismo. “As pessoas acham que o pragmatismo é a lei de Gerson”, brinca Inês, lembrando que essa corrente propôs uma nova posição do sujeito que intervém no mundo pela ação concreta, e sempre reflexiva. Uma das formas possíveis de intervenção é justamente não permitir que importantes discussões no âmbito da Filosofia permaneçam no hermetismo. (RAMOS, Joanita. Artigo publicado no Jornal GAZETA DO POVO. Curitiba, 12 de maio de 2004).

tudo pra se dizerem inteligentes...”; “Ah, claro professor: você gosta de Filosofia porque você é filósofo”; “Não me serve pra nada...”; “Não vou me preocupar mais com ela após a escola...”; “Para que serve a Filosofia?”.

Apresenta-se, então, bem nitidamente o problema desta disciplina: falta de compreensão e a conseqüente falta de empenho em se estudar Filosofia. Forma-se o quadro: professores e alunos desmotivados, apenas cumprindo a função de se estar presente em sala de aula; desinteresse pela leitura de obras, pensamentos e assuntos filosóficos; confusão com a realidade escolar na interdisciplinaridade da Filosofia com as outras disciplinas; falta de método de ensino; e, principalmente, falta de objetivo ao ensinar (quando isso ocorre).

Destarte, torna-se mister equacionar este grande problema; que, diga-se de passagem, bem refletidamente, pertence ao próprio sentido de Educação. Ou seja, se a Filosofia, a mãe de todas as disciplinas – a que origina, destaca, embasa e norteia o sentido das demais matérias de estudo humano –, é tão mal compreendida, logo, nada mais faz sentido de fato. O que, como quase opinião unânime dos professores, realmente é o que parece estar acontecendo, pois todos declaram haver um caos estabelecido nas relações entre: professor-aluno, escola-Estado, escola-comunidade, conteúdo-fundamento, linguagem-comunicação, realidade-diretrizes, etc.

Muitas bases podem ser formadas para se poder agir na busca da solução desta questão que insurge à Filosofia, à sociedade contemporânea, ou seja: à própria humanidade. O percurso seguido até aqui, neste trabalho, intenta captar um possível, mas não definitivo, norte às preces angustiadas das almas humanas que sofrem desse mal. Não só os pobres sofrem, ou os discriminados, ou os desajustados, ou os injustiçados mas todos, até os “bem sucedidos”: desde o rico, que provoca a pobreza de outrem e sente remorsos, mesmo que seja em raros momentos; o intolerante, que discrimina e se isola da humanidade da qual nasceu; o ortodoxo, que se fundamenta numa só ordem, deslocando muitas possibilidades humanas, que também podem ser de grande valia ao mundo; os poderosos, que exacerbam a posição contingente superior de que se valem, e que dominam e exploram os ditos fracos e inferiores, alargando ainda mais a aguda situação de injustiça em que se encontra toda a sociedade humana. Enfim, todo um sofrimento porque, no âmago de suas almas, todos os homens sabem que uma vida sem o crivo da

justiça não tem sentido. Se forem causadores da injustiça, sofrem pela falta de nexo de suas vidas, descoladas da verdadeira experiência humana na terra, brindada pela natureza. Se forem “vítimas” da injustiça, mais do que por aturar tal situação, padecem por suas atitudes inoperantes e calmas perante o contexto geral de iniquidade, que se alarga cada vez mais diante desta pose conivente, a qual só se altera para desejar estar na posição contrária.

Assim, depois de uma base bem estabelecida, seja ela qual for, mas que se fundamente numa visão de totalidade e verdadeiramente humana, a Filosofia poderá aprimorar a idéia primordial do ser humano, que o caracteriza e lhe dá identidade: a consciência.

A disciplina escolar dita Filosofia, desta feita, desenvolverá a visão crítica dos jovens humanos, os alunos. Mostrar-lhes-á a fusão que procede em seus espíritos entre o conhecimento, a linguagem, o aprender, o pensar e o agir; e que forma suas consciências. Alertar-lhes-á que a humanidade não está totalmente pronta, que suas consciências ainda não são plenas, mesmo aprendendo todo conhecimento que a humanidade já expandiu, e que, por isso, não podem abarcar nenhuma verdade absoluta, com o perigo de se infiltrarem em fundamentalismos e discrepâncias à boa natureza humana. Apontar-lhes-á a justa causa que é estar na sala de aula, aprendendo que, de fato, somente assim, estando no seio da educação, poderão se tornar verdadeiramente humanos, sabendo, inclusive, ao bem se integrarem à legítima idéia de Filosofia, modificar os obstáculos que muitas vezes aparecem no caminho de desenvolvimento de suas humanidades. Ditar-lhes-á a condição humana – estabelecida em sociedade –, deliberando a importância da participação justa de todos em prol de bem constituir a coletividade dos homens e, para tal, exercerem o devido papel de cidadãos.

Ou seja, o que os educandos e os educadores de hoje necessitam (tanto em nível de currículo, método pedagógico e política educacional) para alcançar e promover a consciência – como pessoa (subjetividade), como indivíduo do mundo (parte da natureza), como ser humano (componente de uma raça específica e com características exclusivas), como cidadão (membro de uma sociedade humana) – é de uma Filosofia que promulgue o que o seu próprio nome diz: “amor à sabedoria”. Uma Filosofia que possua bastante força, como o próprio espírito humano tem, e que aproxime e compare todas as suas

sensações, ou seja, que tenha o poder de (bem) examinar mais ou menos (enquanto a consciência não é plena) o que o homem sente.

Uma Filosofia que desperte uma consciência que saiba se guiar por si mesma, dentro do que é humano; que não seja, “pois, simplesmente, um ser sensitivo e passivo, mas um ser ativo e inteligente, e, digam o que disserem da filosofia, [ouse] aspirar à honra de pensar” (ROUSSEAU, 1999, p. 364).

### **3.4.2 Apelo a uma Nova Postura Filosófica, Segundo a Exigência da Vida Prática**

Postura Filosófica: eis um tema significativo para se pensar urgentemente a prática do ensino de Filosofia, e também o fundamento de todas as disciplinas escolares, já se colocando em questão o papel desta disciplina perante a Educação e ao mundo concreto dos agentes escolares: alunos e professores, escola e comunidade, educação e sociedade, natureza e humanidade. E, também, dos filósofos em relação à verdade e a existência: do pensamento inerente ao mundo, sua teorização e aplicação.

A vida prática é um oscilar constante das perspectivas da consciência. Um incessante vai-e-vem entre o saber e a ignorância. Por isso, não se deve ter como única meta procurar atingir o conhecimento absoluto. O filósofo não deve ser um homem de certezas, mas aquele que vive com a sabedoria em projeção, em perspectiva, como a própria vida se apresenta: dialeticamente, num movimento de construção (da verdade) e desconstrução (questionamento). Assim, projetando uma postura de não só teorizar dialeticamente, o filósofo deve observar a dialética no cotidiano das vidas humanas e trabalhá-la: praticá-la como exercício da vida. Portanto, não deve conceber o saber que se projeta absoluto como uma experiência estática, mas como algo oriundo da ação pela qual o filósofo deve sair de si mesmo (de sua contração intelectual) para enveredar no mundo, e edificar, no retorno à sua interioridade, a apropriação desse mundo exterior. Mas não se configurando, de forma alguma, um movimento único, absoluto. Afinal, o *ser* (coisa pensante) tampouco é um absoluto, mas um participante do mundo como o próprio mundo é participante dele.

Então, de uma vida que se faz prática, a verdadeira postura filosófica do Educador carece ser a tarefa de apreender a relação entre sentido e evento, ou

seja, perceber o *ser* em seu lugar estabelecido. A filosofia não deve, nem qualquer disciplina que tenha como objetivo desenvolver e equilibrar o indivíduo, pois, opor espírito e matéria, porque o espírito se torna o que é ao investir-se na matéria, ou seja, ao exprimir-se.

Nesta ação de se mostrar ao mundo, de significar-se, tanto mestre quanto pupilo devem, se quiserem descobrir o sentido primeiro do *ser* – de suas existências dentro do universo escolar –, então, “afundar” no *ser*, confiando tudo neste. Em outras palavras, necessitam aprender primeiramente sobre o *ser* a que realmente têm acesso, o próprio homem; e não, a priori, sobre as coisas (as letras, os números, as escalas, os planos, etc.), como vem acontecendo, ineficientemente à vida, nas práticas escolares.

Tudo isso poderá ser feito investindo-se numa pedagogia retratada nos sentidos e na percepção, pois estes permitem que o *ser*, que se dá na exterioridade do mundo – que lá vive de fato –, atinja a si mesmo e aos demais em seu âmago, nas paixões que guiam a razão. Assim, a Educação passará a ter interesse pelo papel do filósofo: como homem, vivendo no mundo, entre outros homens. Pois, desta feita, imergir-se-á não só um filósofo, mas, acima de tudo, um educador; que estará em relação com os demais homens, porquanto é em si e com eles que descobrirá a verdade da vida em movimento: numa prioridade do “sou” sobre o “penso”; não em detrimento de um ao outro, mas num exercício de escala ao mundo; na qual o homem deixa de ser contraditório, paradoxal, na correspondência de suas teorias com suas ações.

Porventura, esta “nova” atitude poderá curar o ranço que percorre a opinião generalizada da figura do filósofo no meio educacional, em todas as esferas – excetuando-se o restrito nicho dos próprios filósofos, muitos dos quais são altivos intelectuais, de uma academia onde parece haver uma seita muito particular, destacada da realidade dos acontecimentos do mundo. Esta crítica não deve fomentar a ira dos filósofos por verem seu mundo atacado, mas sim a captura da possibilidade de uma “nova” postura, qual seja: uma espécie de retorno às coisas mesmas como um voltar ao mundo de antes do conhecimento e a um sujeito fadado ao mundo.

Pode-se compreender, então, esta postura como uma afirmação do primado da percepção, operação pela qual é atada a relação entre o homem e o mundo, uma tese que dimensiona o filósofo a re-trabalhar o *cogito* cartesiano,

que passou a ser nada mais do que somente uma inclinação ao idealismo; e passar a ver nele aquilo por meio do que o “eu” se descobre como “ser-no-mundo”, usando a expressão heideggeriana. Assim, o *cogito* tácito, embutido na primeira percepção, na qual não pode se apresentar nenhum pensamento, significa o fim do sujeito clássico e consagra a mundaneidade do sujeito. Segue-se disto que o “penso” repousa no “percebo”, e esse assentar do *cogito* no *percipio* põe o termo no absolutismo da consciência, colocando-a no inacabado e na ambigüidade. Esta “nova” postura filosófica aponta, desta feita, um verdadeiro tropeço dos filósofos da consciência, já que está na espacialidade do sujeito percipiente a condição primeira da percepção e que é no percebido como tal que se marcará a localização do sujeito que percebe.

Destarte, nenhuma cólera dos filósofos deve ser alastrada, pois estes não são falsos (são verdadeiros de ponta a ponta); apenas são abstratos. E o mundo está cobrando uma atitude, uma objetividade vívida do filósofo no que concerne ao cômputo geral da atividade humana sobre a terra, ou seja, ao desenvolvimento do saber e do “ser-no-mundo” em imanente inerência de ambos. Não se deve ficar na universalidade da consciência de si que perpassa pela compreensão da irredutibilidade a que se restringe o *ser* em sua própria consciência formada só por teorias, sem o exercício dos axiomas.

Essa consciência aguda de si mesmo que se encontra na clássica concepção de conhecimento promove uma descrição da gênese da consciência universal, onde parece, desta forma, uma espécie de convite a uma experiência explícita de autoconhecimento através das figuras da mente e do pensamento objetivadas por intermédio da reflexão. É certo que cada um é, ao mesmo tempo, totalidade das formas do pensamento e um momento particular dessa totalidade; portanto, deve-se reconhecer e se tomar consciência de que todos são (existem, participam do mundo); fundamentando, assim, o pensamento reflexivo a partir dessa consciência:

Esse *em-si* (divino) é a universalidade abstrata, que não leva em conta sua natureza de *ser-para-si* e, portanto, o movimento da forma em geral. Uma vez que foi enunciada a igualdade da forma com a essência, por isso mesmo é um engano acreditar que o conhecimento pode se contentar com o *em-si* ou a essência, e dispensar a forma – como se o princípio absoluto da intuição absoluta pudesse tornar supérfluos a atualização progressiva da essência e o desenvolvimento da forma (HEGEL, 1992, p. 30).

Esta exemplificação do filósofo abstrato, na figura de Hegel, vem ilustrar bem a necessidade de se repensar e re-alinhar a postura dos filósofos: ao invés de apenas estudar/ensinar Filosofia – diligência abstrata, efetivamente fazer Filosofia – atividade palpável. Um outro filósofo pode exemplificar a outra ponta: “Mas, se o filósofo sabe disto, se assume a tarefa de seguir as outras experiências e as outras existências em sua lógica imanente, em vez de colocar-se no lugar delas, se abandona à ilusão de contemplar a totalidade da história acabada e, como todos os outros homens, sente-se preso nela e diante de um porvir a fazer, então a filosofia se realiza suprimindo-se como filosofia separada” (MERLEAU-PONTY, *In*: “Marxismo e a Filosofia”).

Pode-se conceber, então, uma possível resposta para esta tendência à abstração das verdades, encontrada nos filósofos. Há de se colocar em voga, no ensino principalmente, o pensamento crítico, considerado a partir da realidade exercida, vivida concretamente; distinto do pensamento especulativo, arquitetado abstratamente, como os filósofos em geral o fazem. E, quando assim o fazem, nada inovam de fato na vida cotidiana dos homens. Vida cotidiana em que, ao se pousar o olho clínico da consciência, vêem-se inúmeros problemas e disparates: injustiça social, deturpação de valores morais e éticos, intolerância, preconceitos, destruição da natureza, etc. Constatações que exigem novas atitudes humanas.

Estas constatações observadas podem levar não só a uma insatisfação com a filosofia, mas também com os assentimentos que se impõem na atual sociedade. A Filosofia pode operar, desta feita, uma atitude de auxílio à vontade de melhoria da vida humana e da preservação do mundo. Uma Filosofia que se baseie em procurar melhores respostas às idiossincrasias dos homens em sociedade, as que incomodam a sagaz sensibilidade do pensador comprometido.

Um pensador que busque na consciência, e na formação plena desta, a chave-mestra da fundamentação da postura filosófica. Que entenda que a educação, prevista nas verdadeiras leis da natureza (humana e do mundo), pode exercer a força motriz para organizar uma sociedade e uma humanidade mais justa, sempre focada nas virtudes mais elevadas, as que compõem as leis de uma moral que elevam juízos e condutas éticas positivamente cultivadas, até irrepreensíveis: “O que se deve fazer depende muito do que se deve crer e,



em tudo o que não depende das primeiras necessidades da natureza, nossas opiniões são a regra de nossas ações” (ROUSSEAU, 1995, p. 42).

O filósofo e o homem assim postado podem, enfim, aprimorar o *cogito*, tornando-o não só a reflexão propriamente dita, mas a consciência, um estágio simultâneo de apreensão do pensamento, e, por ter este adendo, consagra-se num nível mais elucubrado do estado do pensamento: possuo consciência, logo existo; pois somente assim devo poder agir, já que sem ação não há existência propriamente dita.

Por último, é válido, então, participar de fato da tese aqui proposta: sair do movimento estático que perfaz a crítica pura e simples – como reflexão abstrata – e sugerir, no papel de homens que fazem a Filosofia, movimentos novos para insurgir a atual realidade da Educação e do ensino de Filosofia.

Nisto, o filósofo deve ter em conta nos seus procedimentos de atuação – tanto como pensador, como agente da Educação – mudanças de conceitos e de idéias. Ou seja, não abarcar em repertório idealismos fechados, que geralmente derivam ao fundamentalismo. Nesta idéia, não deve aceitar nada como essencial ou fundamental e ensinar seus pupilos a entenderem esta postura para crescerem e se desenvolverem, enquanto seres humanos.

Pode-se pensar que esta atitude possa enveredar o filósofo a transcender o pensamento. Isto não terá nenhum problema, desde que este, também, não deixe de lado o compromisso que todo docente tem com a ciência (enquanto conhecimento que a história humana consagra e de que tanto se orgulha).

Este mestre do pensamento precisa, ainda, ampliar a visão do mundo. Ou seja, desconsiderar o foco atual da ciência nas coisas e colocar a vida no cerne do entendimento da realidade; a dizer, a “coisa” humana no centro. É uma provocação a explorar toda a amplitude da consciência humana. Assim, se a “coisa” humana é o princípio fundamental do olhar que se deve ter da vida, devem ser pensados novos caminhos para a manutenção da saúde do corpo e da mente e a cura para as aflições, tanto da alma quanto do espírito.

Igualmente, precisa compreender a agonia que a casa dos homens, o planeta Terra, tem sofrido. É mister, então, desenvolver e ampliar visões ecológicas do futuro: a saúde e a cura do planeta. Contaminar, desta feita, todo o campo educacional com o assunto da preservação da vida e dos recursos

naturais, não só de um ponto de vista social, da sustentabilidade divulgada pelos órgãos governamentais. É a homologação da percepção da interdependência global, da natureza e do homem. Ou seja, uma nova visão da realidade.

E, por fim, não perder de vista os elos entre as idéias e as tradições científicas e filosóficas. A humanidade já produziu muito de bom na ciência e na história da Filosofia. Compete ao homem de boa vontade exercer uma nova postura, prodigiosa, e bem utilizar esta herança construída com o melhor da raça humana.

### 3.4.3 A Marginalização da Filosofia (ou o Erro na Escolha das Prioridades)

- A marginalização:

**Presidente veta Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias.**

10/10/2001

O presidente Fernando Henrique Cardoso impediu a inclusão das disciplinas Sociologia e Filosofia no Ensino Médio de todo o país. Aprovada no Senado em 18 de setembro, a inclusão sempre contou com a oposição do Governo Federal. FHC vetou o projeto que determina essa mudança na educação brasileira, por considerá-la contrária ao interesse público. Pretendeu evitar aumento das despesas dos estados e do Distrito Federal, necessárias à criação de cargos e à contratação de professores para as novas disciplinas. O projeto, do deputado Padre Roque (PT-PR), volta ao Congresso Nacional, que pode derrubar o veto.

Fernando Henrique levou em consideração parecer do MEC, que não vê necessidade de os conteúdos de Filosofia e Sociologia serem apresentados em disciplinas próprias. A posição oficial do Ministério é de que a educação brasileira trata desses conteúdos em temas transversais e tópicos de disciplinas já oferecidas, como História e Geografia. Além disso, o governo argumenta que faltam professores especializados para atender a demanda que surgiria com a implantação das novas disciplinas.

No Congresso, prevaleceu a idéia de que Filosofia e Sociologia merecem destaque igual ao de outros saberes considerados importantes na educação, como Língua Portuguesa e Matemática. Em 18 de setembro, contra 20 votos contrários, foram 40 senadores favoráveis ao projeto do Padre Roque, inclusive na chamada base governista. Álvaro Dias, do PSDB paranaense, foi relator do projeto no Senado e apoiou-o. Disse que a inclusão das disciplinas é necessária para reforçar a formação crítica dos estudantes brasileiros.

De qualquer modo, os argumentos do governo são questionáveis. O professor Antonio Prado, da Sociedade Brasileira de Sociologia, chama atenção para o fato de que muitos profissionais formados em estudos sociais hoje atuam fora da área por falta de oportunidade de trabalho. Ou seja, crê que não falem pessoas preparadas para ensinar Sociologia. Já o deputado Padre Roque diz que o gasto com as novas disciplinas seria pequeno, pois seu projeto prevê no máximo dois tempos de aula por semana dedicados a elas. Estas opiniões estão no jornal *O Globo* de 10 de outubro.

Convidamos os leitores deste **Jornal do Portal** a ver ou rever as opiniões aqui publicadas, nos textos a seguir. E claro, convidamos todos a debater a decisão do governo e outras questões ligadas à participação de Filosofia e Sociologia no dia-a-dia escolar. (<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/jornal/materia.asp?seq=33>, em 31/07/2005).

- A escolha de prioridades:

Aulas de espanhol serão obrigatórias nas escolas:

### **A Câmara dos Deputados aprovou a lei que torna obrigatória a oferta do ensino de espanhol em escolas públicas e particulares, em todo o país.**

Ainda é necessária a sanção do presidente da República.

Quando entrar em vigor, os alunos de 5ª à 8ª séries vão poder escolher entre o espanhol ou o inglês como língua estrangeira.

(<http://jornalhoje.globo.com/JHoje/0,19125,VJS0-3076-20050708-101578,00.html>, em 31/07/2005).

### **Câmara aprova projeto que obriga o ensino do espanhol nas escolas**

Portal MEC | 08.07.2005 | 14h12

O Projeto de Lei nº 3.987/00 aprovado no dia 7 de julho, pela Câmara dos Deputados prevê que as escolas de ensino médio de todo o país poderão ser obrigadas a oferecer língua espanhola dentro do horário regular, porém a matrícula do aluno será opcional. Para o ensino fundamental, a inclusão da língua espanhola no currículo será facultada a partir da 5ª série. O projeto de lei, de autoria do deputado Átila Lira (PSDB-PI), determina que as escolas públicas e privadas ofereçam a disciplina e foi aprovado com as emendas recebidas pelos deputados em 2003.

Para o ministro da Educação, Tarso Genro, “a aprovação pela Câmara do projeto de lei tornando obrigatório o ensino do espanhol nas escolas de ensino médio de todo o país, reforça o projeto das escolas bilíngües que estão sendo implantadas nos estados que fazem fronteira com países de língua espanhola”. Ele afirmou que, com a aprovação da lei, as negociações de conversão de parte da dívida em investimentos em educação, com a Espanha, podem ser facilitadas.

A Câmara rejeitou a emenda do Senado que desobrigava as escolas públicas a ofertar a disciplina no horário regular. Já a rede privada poderá oferecer o espanhol no horário normal ou matricular os alunos em cursos e centros de estudos de língua moderna. O processo de implantação será gradativo e deverá estar concluído num prazo de cinco anos a partir da publicação da lei. Os conselhos estaduais de educação e do Distrito Federal deverão regulamentar a lei em seus estados.

Segundo o secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas Fernandes, a medida vai contribuir para estreitar os laços culturais do Brasil com os demais países da América Latina, o que já é uma orientação do governo federal. “Existe uma tendência mundial em busca da integração econômica, onde o domínio da língua oficial dos países com os quais nos relacionamos é muito importante”.

Para apoiar os estados no cumprimento dessa exigência legal, o MEC está preparando um plano de ação para os sistemas de ensino, afirma a diretora de Políticas de Ensino Médio, Lucia Lodi. “As ações prevêem produção de material didático para professores e alunos, aquisição de obras em espanhol para as bibliotecas escolares e a ampliação de vagas em licenciatura em letras-espanhol nas universidades federais, principalmente no período noturno”.

Para se transformar em lei, o projeto ainda depende do presidente da República, que tem 15 dias para sancionar ou vetar a proposta. Se aprovada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) terá que ser alterada. De acordo com a LDB, as escolas de ensino médio são obrigadas a incluir “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

### **Escolas do Brasil vão oferecer curso de espanhol**

*El País (Madrid /Espanha) - Juan Arias*

O Congresso brasileiro aprovou definitivamente no dia 7 de julho a lei que levará o espanhol a todas as escolas do ensino secundário do país, para os alunos que quiserem estudá-lo. Com isso chega ao fim um debate que começou em 1991. A nova lei, que agora deverá ser referendada pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, estabelece que as três séries do ensino secundário (de 14 a 17 anos) deverão oferecer obrigatoriamente a possibilidade de estudar espanhol. Nessa etapa, que é voluntária, estão matriculados 11 milhões de estudantes. No Brasil, são obrigatórios oito anos de escola fundamental, que é freqüentada por 97% das crianças, cerca de 35 milhões. A etapa secundária é opcional, mas o governo Lula estuda a possibilidade de também torná-la obrigatória.

Neste momento, apesar de ser voluntária, os estudantes que freqüentam o segundo grau somam cerca de 11 milhões, sendo cerca de 2 milhões em escolas privadas. Até agora as escolas ofereciam uma língua estrangeira de forma obrigatória, mas nenhuma especificamente; costumava ser o inglês. Em 80% dos colégios privados já se ensina

espanhol. Essa é a importância da nova lei, segundo o conselheiro de educação da Embaixada da Espanha no Brasil, Jesús María Cordero, pois com ela "termina o fator de exclusão social", já que 80% dos estudantes do país frequentam as escolas públicas. Até agora estas não podiam, por falta de meios, oferecer o ensino do espanhol. Agora essa possibilidade está ao alcance de todos, já que o Estado será obrigado a facilitar às escolas públicas os meios e instrumentos para que todos os alunos que desejarem possam aprender espanhol.

Como se disse na quinta-feira, quando a lei era debatida no Congresso, hoje não existe criança no Brasil "que não deseje estudar espanhol" se tiver essa possibilidade. Os centros de ensino terão a partir de hoje cinco anos para implantar esses novos cursos. Em alguns Estados, assim como na capital federal, a obrigação está sendo estendida também ao primeiro grau. A idéia de tornar obrigatório no Brasil o ensino do espanhol começou em 1991 com o pensamento voltado para o Mercosul (mercado comum formado por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai). A história recente dessa lei percorreu um trajeto difícil e polêmico.

(<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=1270>, em 31/07/2005).

- O que pode ser concluído:

Primeiramente, que disciplinas como a Filosofia (também a Sociologia, Educação Artística, Educação Física, etc.), por não oferecerem retorno econômico (produção efetiva e qualificada de mão-de-obra para o mercado de trabalho), são, no âmbito diretriz, marginalizadas pelo Estado, que é de onde vêm as decisões e as concepções sobre o que é prioritário para a sociedade que este constitui.

Já no caso do exemplo da inserção da língua espanhola no Ensino Público, faz-se bem clara e distinta a rede de interesses econômicos que perfazem esta atitude governamental. Não que não seja interessante a agregação de obrigatoriedade do Espanhol nas escolas, pelo contrário, conhecimento e desenvolvimento de capacidades sempre são bem-vindos.

Contudo uma coisa é incluir algo a mais, que a bem da verdade é, em certa medida, supérfluo ao desenvolvimento cognoscente do indivíduo. Outra realidade é excluir algo que é essencial à devida formação do sujeito enquanto ser humano. A ordem das coisas é simples: formar bem o indivíduo, que depois este saberá escolher o caminho das opções vigentes na sociedade para sua melhor vida, tanto como trabalhador, como cidadão, como homem justo. Quebrando esta lógica tão simples, e ao mesmo tempo tão importante, estar-se-á incentivando a continuidade de um sistema de vida que empobrece a humanidade na ordem do mundo.

É espantoso que não se reportem a isso quando se tomam essas decisões tão pobres de juízo. Pensam no custo que a Filosofia pode originar, todavia se esquecem completamente deste ônus quando seus interesses falam

mais alto. Mas, claro, isso conta com a convivência da sociedade e do sistema que a mantém dessa forma tão desequilibrada. Afinal, o Presidente pôde tomar uma atitude assim, de vetar uma lei bem intencionada, e não sofrer quase que nenhuma represália por isso. Somente os filósofos e sociólogos, além de alguns simpatizantes, é que “espernearam” um pouco.

O que esperar de uma sociedade que prioriza, assim tão estridentemente, os fatores econômicos na condução da vida humana? Quase que não se encontram mais pessoas que não tenham o dinheiro, a obtenção e preservação deste, como a primazia de suas vidas. Vale mesmo a pena participar desta idéia? Não haveria outras que poderiam melhor servir à vida?

#### **3.4.4 Ensinando Filosofia...**



A despeito dos homens, haverá sempre espíritos briosos que exercerão seus legados humanos. Por isso, então, é importante continuar acreditando, seguindo o instinto, e prosseguir preservando, aprimorando e exercitando a Filosofia. Afinal, este parece ser o mesmo sentido da tarefa/aventura humana em busca da consciência plena.

A consciência humana funciona bem em pequenos nichos, onde as pessoas se relacionam como se vivessem em pequenas aldeias (ou famílias). Todos, assim, podem fazer uso de um conhecimento comum. Pois há uma linguagem nestes pequenos tipos de espaços, a qual basicamente é bem dominada por todos. Hoje, fala-se em aldeia global. Neste amplo campo para se arrolar a consciência é preciso uma linguagem comum, em que a História que se configura projete todo o acúmulo de conhecimento para todos. Nisto, há a necessidade de uma plataforma universal. A História da Filosofia pode fornecer essa língua comum. Mas isso leva tempo para desenvolver. Não se podem permitir atalhos. Ocultismos ou fragmentações idealistas não devem ter lugar no espaço educacional.

Por isso, ensinar Filosofia com todos os seus meandros é tarefa fundamental para o desenvolvimento da consciência. É preciso tanto experienciar a Filosofia no seu convívio com o mundo prático – que não

necessita de grandes definições (titulações elucubradas) dos episódios da vida – quanto conhecer a Filosofia em seu mais alto grau, com os maiores pensadores da humanidade. Discernir quando é o momento certo para aplicar cada uma destas tarefas é um dos grandes desafios dos educadores voltados ao pensamento filosófico e à educação como emancipação.

O desenvolvimento e formação dessa linguagem comum humana emancipatória, que a Filosofia poderá auxiliar a proporcionar, é a melhor forma de transmitir o verdadeiro conhecimento. É a construção do agir comunicativo. É o resgate da conversa, feita entre consciências postadas em seres de carne e osso. Porquanto, desde a antiga Filosofia Grega, o diálogo entre as pessoas vivas sempre foi a melhor maneira de lidar com a Filosofia, de buscar a verdade que constrói a consciência dos homens.

Apesar dessas premissas aparentemente simples sobre a utilidade e a importância do ensino da Filosofia, fica, ainda, a pergunta: como ensinar Filosofia?

Talvez, possa-se pensar que ensinar Filosofia seja, em certa medida, o mesmo que ensinar a viver. Afinal, todo ser humano saudável, desde a mais tenra idade, tem uma tendência natural a ser filósofo: questiona e quer aprender sobre tudo que o cerca e sobre o que está por detrás dessas coisas, fica indignado com a injustiça<sup>104</sup> e adora ouvir e construir histórias.

Contudo, para este “ensinar a viver”, é imprescindível que não haja podas, nem restrições ao desenvolvimento destes princípios filosóficos inatos que permeiam o sujeito, pois, como se vê a comunidade humana hoje, os adultos estão constituídos como seres reprimidos, que se debatem em si mesmos, em todo um mal estar na civilização. Indivíduos assim necessitam mais de Filosofia do que as crianças (que, de certa forma, só fazem filosofar). Precisam resgatar, e só essa disciplina pode lhes proporcionar esse resgate, o bom entendimento do que são, do que é o mundo e de qual a verdadeira relação que podem exercer com os seus semelhantes e com a existência.

Logo, qualquer assunto da História da Filosofia, do próprio entendimento do que seja Filosofia, pode levar ou à emancipação do sujeito ou ao resgate de sua autonomia. Além, é claro, de ir proporcionando a unificação de uma

---

<sup>104</sup> É muito comum ouvir de crianças frases como: “por que ele pode e eu não?”, “por que ele ganhou mais disto do que eu?”, “isto não é justo...”, etc.

linguagem comum presente em todas as consciências individuais, com o mesmo objetivo universal de bem-aventurança a toda humanidade.

#### **3.4.4.1 Uma sugestão de diretrizes para o estudo de um pensador ou de um pensamento da História da Filosofia**

##### **I. Preparação**

- A turma ou equipe que se trabalhará deve, como prelúdio, ser preparada para o ensinamento filosófico propriamente dito.
- A escolha dos temas e autores devem seguir a condição intelectual e cultural que predisporá o bom andamento dos estudos.
- Se não houver nenhuma predisposição à filosofia (escárnio à importância deste estudo), dever-se-á, humildemente, buscar outros meios de, num primeiro momento, buscar o interesse apenas pela reflexão (crítica). Somente depois, se este trabalho obtiver sucesso, é que se deve transpor aos conteúdos mais elucubrados.

##### **II. Abordagem Prévia/Contextualização**

- Preconceitos: não somente com relação aos aspectos ou princípios, conceitos ou teses próprias do autor ou da corrente de pensamento em questão, mas também sobre uma pretensão de conhecimento inequívoco sobre o autor. É necessário, então, colocar em dúvida as certezas adquiridas existentes, assumindo uma atitude interrogativa a respeito de todo o pensamento do autor e dos comentadores.
- Informações Gerais aos Alunos: as alternativas sobre a obra do autor; o seu lugar na história, que pode ser buscada em obras de nível superior ou monografias. Encaminhar soluções às dificuldades encontradas na leitura, como proceder à sua leitura.
- Verificar em que o pensamento em questão se relaciona com a realidade presente;
- Basicamente, discutir com os alunos duas hipóteses: se o autor/doutrina só serve para ser estudado como acréscimo da disciplina ou se pode vir a ser significativo à vida cotidiana.

##### **III. Partir do Autor**

- Tomar o autor como ponto de partida no estudo de sua obra;

- Fazer uma abstração do pensamento do autor e de todo material dos comentadores;
- Focar temas como, por exemplo, a variedade de interpretações modernas de seu pensamento;
- Questionar os resultados e conclusões obtidas, pois o melhor proveito do estudo de um autor é inculcar o hábito de pensar sobre ele.

#### IV. O Que Ler

- Evitar, em princípio, textos que exijam uma preparação filosófica mais apurada;
- Iniciar com uma apresentação mais genérica, e introduzir devidamente as figuras e idéias principais;
- Conhecer as obras principais do autor;
- Inculcar hiperbolicamente o pensamento do autor até se poder extrair o pensamento à visão comum dos alunos;
- Verificar as principais questões apresentadas pelo autor.

#### V. O Que Concluir

- Não é autorizado que se conclua nada de forma acabada;
- Objetivar a formação de um propósito variável de leitura de aluno para aluno;
- Verificar as questões de cada leitura. Neste momento, convém associar elementos das diversas obras, num entendimento global das questões;
- O importante é que o professor não se substitua à leitura, e, sim, que tenha a tarefa de induzi-la.



### 3.5 A AÇÃO INTERDISCIPLINAR

#### O SAL DA TERRA

*Anda, quero te dizer nenhum segredo  
Falo nesse chão da nossa casa  
Vem que tá na hora de arrumar*

*Tempo, quero viver mais duzentos anos  
Quero não ferir meu semelhante  
Nem por isso devo me ferir*

*Vamos precisar de todo mundo  
Pra banir do mundo a opressão  
Para construir a vida nova  
Vamos precisar de muito amor  
A felicidade mora ao lado  
E quem não é tolo pode ver*

*A paz na Terra, amor  
O pé na terra  
A paz na Terra, amor  
O sal da Terra*

*És o mais bonito dos planetas  
Tão te maltratando por dinheiro  
Tu que és a nave nossa irmã*

*Canta, leva tua vida em harmonia  
E nos alimenta com teus frutos  
Tu que és do homem a maçã*

*Vamos precisar de todo mundo  
Um mais um é sempre mais que dois  
Pra melhor juntar as nossas forças  
É só repartir melhor o pão  
Recrutar o paraíso agora  
Para merecer quem vem depois*

*Deixa nascer o amor  
Deixa fluir o amor  
Deixa crescer o amor  
Deixa viver o amor  
(O Sal da Terra)*

*[Música de Beto Guedes/Ronaldo Bastos  
Ed. Tapajós/Três Pontas (EMI) (68058966)  
Autorizada inserção em 13/09/2005]*

### **3.5.1 A Soma de Todas as Disciplinas: um mundo em totalidade e em atividade**

A compreensão do que realmente significa a Educação só se dará com a igual compreensão do que vem a ser a sociedade humana inserida no mundo, ou, no mínimo, o entendimento do que vem a ser mundo. Desde há muito tempo, a localização deste princípio vem sofrendo muitas discrepâncias, de tempos em tempos. A última versão inclui, principalmente, a redução do mundo em compartimentos independentes, que podem ser entendidos como matéria (como coisas rígidas e sólidas, ou seja, palpáveis – a idéia de que a verdade é, então, sempre palpável) e que, por si só, aventam localizar suas próprias verdades.

No entanto, a real força da verdade absoluta é maior. E verdades concebidas a partir de uma fração da realidade (do mundo) se dissolvem. De outra forma, o mundo não é somente matéria, é também ondas, assim como o ser humano não é somente carne e osso, é também pensamento. Além do que, os padrões de verdade não devem ser estabelecidos somente ao nível das definições das coisas, mas, também, ao nível das acepções de interconexões entre as coisas. Afinal, as coisas, enquanto definições de coisas, não têm significado enquanto entidades isoladas, mas, em suas disposições no mundo, podem ser entendidas quase que somente como interconexões, ou correlações, entre vários processos de observação e medida (método científico).

Em outras palavras, na análise de um mundo em totalidade, o que importa realmente não as coisas ou o que elas representam, mas as interconexões que estas podem realizar entre outras coisas, que, por sua vez, também são interconexões entre outras coisas, e assim por diante. Neste grande mundo, que interage entre suas partes, nunca se pode dizer que se chega realmente a alguma verdade, mas, sim, às verdades das relações interconectas, ou interdisciplinares. Numa só palavra, algo só tem alguma realidade (verdade) se tiver alguma ação interdisciplinar no mundo. Isso até pode ser demonstrado pelo funcionamento do dicionário, por exemplo, onde algo (uma palavra que nomeia alguma coisa) somente pode ser definido se tiver como interconectá-lo a outras definições (palavras, que nomeiam, ainda, outras coisas).

É dessa forma, então, que a interdisciplinaridade (ou interconexão) mostra que não se pode decompor o mundo em unidades (disciplinas) que existam de maneira independente. Quando se desvia a atenção da idéia fragmentada de se trabalhar somente dentro uma única disciplina e igualmente só por ela, e se começa a lidar com esta mesma disciplina em conjunto com outras, interconectando-se, a natureza não dará mais como resultado blocos de construção do conhecimento isolado, mas, em vez disso, aparecerá o conhecimento, como uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado. O mundo e o lidar com este aparecem, assim, mais como um rol de possibilidades de eventos que se inter-relacionam e que determinam a textura do todo, mostrando que as verdades são as combinações que aparecem dessas várias possibilidades de relações.

As disciplinas, então, consistem em componentes do sistema educacional, do mundo. Não há um sentido para suas existências, isoladamente, assim como não sobreviveriam num mundo com apenas suas características; da mesma forma não teria sentido um mundo só de seres humanos, sem mais nada, nem vegetais, nem animais, nem minerais<sup>105</sup>. Por isso, esses componentes, essas partículas que compõem o mundo da Escola (e do mundo), não podem ser entendidos como entidades isoladas, mas devem ser definidos por meio de suas possíveis inter-relações. Em outras palavras, uma disciplina isoladamente não é uma entidade não-analisável, não-questionável, que existe independentemente; ela é, em essência, um conjunto de relações que se dirige para fora de seu pequeno mundo em direção a outras realizações no grande palco do mundo.

Assim, viver no mundo, praticar a existência, é viver interdisciplinarmente. E, nas relações interdisciplinares, na exigência de um formalismo, pode-se dizer que as tais relações no mundo são expressas em termos de probabilidades, e as probabilidades são determinadas pela dinâmica do sistema total. Ou seja, enquanto que na concepção atualmente mais usual, fragmentária, as propriedades e o comportamento das partes determinam o todo (colando-se os “caquinhos”, deixando sempre cicatrizes e arestas pendentes a lapidar), a situação é invertida na concepção interdisciplinar: é o

---

<sup>105</sup> Até mesmo porque esses outros componentes do mundo também são os componentes do próprio homem.

todo – bem nítido, lúcido, sublime, absoluto e de funcionamento harmonioso – que determina o comportamento das partes.

Por tudo isso, enfim, é que se deve lutar para a mudança conceitual do entendimento do que realmente significa o ensino estabelecido em disciplinas, para dar lugar a uma Escola que trabalhe como organismo de funcionamento da prática da existência humana, quando bem fundamentada. É claro que, inegavelmente, será bem difícil de superar o mecanicismo cartesiano que está instaurado na cultura escolar e científica, pois este tem sido o trunfo do paradigma científico que já perdura por três séculos. Contudo os abalos que este sistema vem sofrendo – pelo panorama formado de um mundo que se deteriora a olhos vistos, sem fundamentos de sentido para as verdades descobertas (sem sentido mesmo para a vida humana) – são suficientes para aflorar nos corações e nas mentes dos homens o amor e a certeza que instiga pelo justo e verdadeiro saber que o mundo pode proporcionar-lhes.

### **3.5.2 Como Trabalhar a Filosofia com as Outras Disciplinas (ou como concretizar a interdisciplinaridade)**

Aquele que diz que o tempo de filosofia ainda não chegou ou que já passou é semelhante àquele que diz que o tempo da felicidade ainda não chegou ou que não mais chegará. De sorte que devem filosofar o jovem e o velho, este para que, ao envelhecer, seja jovem em bens pela gratidão ao que foi e o outro para que, jovem, seja ao mesmo tempo ancião pela ausência de temor pelo futuro. (EPICURO. *Lettre à Ménécée*, p. 122. In: FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: O Cuidado de Si*, 1985, p. 54.).

Primeiramente, é preciso se ter em conta a atual situação da Filosofia no meio educativo. Não é necessário ir muito além para se descobrir que a opinião da imensa maioria das pessoas é de que esta matéria é chata, para não dizer muito chata. Logo, nada melhor, a se iniciar um processo de interdisciplinaridade, para trabalhar a Filosofia com e em outras disciplinas, do que desmistificar este pré-conceito. Senão, é certo que se incorrerá no distanciamento, na falta de entendimento das questões filosóficas e na perda da importância que se correlacionam e que interagem em qualquer ponto de qualquer disciplina escolar.

A questão particular do Brasil também interfere na ação filosófica nas esferas do desenvolvimento educativo do sujeito e cidadão que frequenta a

Escola nas fases de Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), uma vez que a Filosofia sofreu durante um longo período (mais de duas décadas) com os arrochos lançados pelo regime militar que governou o país a partir do golpe de Estado em 1964. Foi totalmente distanciada deste nível de educação, sendo substituída estatalmente por disciplinas como O.S.P.B. (Organização Social e Política do Brasil) e E.M.C. (Educação Moral e Cívica). Segue-se disto que, com a interrupção da construção histórica desta disciplina, a compreensão de sua necessidade e de seu encanto ruir ainda mais facilmente.

Assim, estando bem entendida a importância da Filosofia e o que ela representa para a formação e o desenvolvimento do ser humano, é preciso que se tenha em conta como objetivo dos professores de Filosofia, assim como das outras disciplinas, além dos planejadores e coordenadores do ensino, resgatar a alegria de se filosofar, desburlando o mito que esta ação recebe de “maçante”.

Homessa! Mas como realizar este intento, aparentemente tão árduo, tendo-se em conta a realidade social e cultural da grande massa populacional, que freqüenta a rede pública de ensino? Até mesmo porque o que parece acontecer é o fato de que esta realidade social e cultural é que incrementa e até parece originar esta condição de fastidiosidade que se apresenta como comportamento premente no contato com as matérias filosóficas. Ainda além, até, somando-se a isso o comportamento dos próprios filósofos, que, organizando o estatuto desta disciplina, a elevam a um nível de abstração difícil de compreender e perceber a quem está tão vinculado à vívida concretude do mundo: que tem em mente a necessidade de se trabalhar para sobreviver, de competir para melhor viver e de dominar, primeiramente, as disciplinas lógico-matemáticas (como se a Filosofia também não o fosse).

Bom, como não se pode alterar a atual situação sociocultural primeiramente, para depois se fazer bem e com boa vontade Filosofia, deve-se, estrategicamente, modificar-se a Filosofia: criar-se uma espécie de “meta-Filosofia”, ou Filosofia paralela. Ou seja, sair de si, de seu estatuto rigoroso e exigente, modificar com os meandros corretos a realidade que a prejudica, e retornar, quem sabe mais tarde, bem fortificada com a necessidade do espírito

humano de sua presença, à condição mais estrita e característica do saber filosófico, constituído ao longo da História da Filosofia.

Isso pode ser alcançado, como já foi dito, estrategicamente: adaptando-se os diversos conteúdos filosóficos à realidade presente; falando-se de Filosofia de acordo com o público que se apresenta neste momento da história humana; apropriando-se a linguagem dos filósofos à linguagem das grandes massas; amoldando-se os exemplos e obras filosóficas aos exemplos e condições do dia-a-dia; adequando-se o espírito e angústias filosóficas ao espírito e aflições cotidianas; encaixando-se a Filosofia do filósofo com o pensamento do cidadão comum; ajeitando-se a “exagerada” abstração filosófica à exagerada concretude materialista da sociedade humana.

Chega de quimeras e intrigas! É hora de humildade e união entre os amantes do saber, ou seja, dentre todos os humanos! É momento de se convergir esforços para salvaguardar a humanidade de suas mazelas e idiosincrasias fragmentárias. Afinal, o que está em jogo é a própria idéia de homem e humanidade. E, na defesa dessa prerrogativa, nem o maior esforço do mundo seria muito, pois isso não é pouca coisa...

Portanto, a Filosofia não precisa ser chata.

Indo de bagagem na fundamentação de que a Filosofia é importante e necessária a todos os continentes da Educação, vai também a própria fundamentação da idéia de Homem. Isso ocorre porque um fundamenta o outro e vice-versa. Logo, a atitude seguinte, após estabelecer a propriedade da Filosofia de adaptação ao atual regime de vida dos homens, é decidir procedimentos e pressupostos que indiquem caminhos para demarcar a atuação educacional da Filosofia no âmbito geral da Escola.

O filósofo deve, então, no precário meio educacional (reflexo também do precário meio sociocultural), ter em conta que não há a necessidade premente de tudo explicar com relação aos problemas da existência humana, ou seja, deve evitar ao máximo a abstração exagerada. Existem sempre fatos que simplificam as noções que se quer ensinar. Que entenda, então, que o papel do educador e do filósofo é o mesmo: por um lado dar as condições para que o espírito (que por natureza é Humano) se desenvolva adequadamente, e, por outro, que “arranhar” algo dentro desse espírito para que ele esteja sempre alerta aos fatos suspeitos e incertos da vida.

Meu papel – mas até este é um termo demasiado pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que imaginam, que elas têm por verdadeiros, por evidentes, certos termos que foram fabricados num momento particular da história, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída. Mudar alguma coisa no espírito das pessoas é o papel do intelectual.(FOUCAULT, Michel. *In*: ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a Crítica do Sujeito**, 2001, p. abertura.).

Deste modo, eis, como sugestão, uma breve lista – nada acabada – de procedimentos e pressupostos para se concretizar a Filosofia e a devida interdisciplinaridade no mesmo meio humano e educacional:

- Todos têm uma sensibilidade que lhes confirma a autonomia: da possibilidade do exercício da liberdade da essência humana. Deve-se, então, iniciar o processo buscando aclarar esta condição humana, a qual está presente na fundamentação de todas as disciplinas do conhecimento, em todo o contexto educacional formador do indivíduo.
- Contudo, essa sensibilidade pode estar deteriorada, contaminada, já desvirtuada, desviada mesmo de sua essência, ou, pior ainda, já pode estar no nível de estancamento. Esta condição, que, por sinal, é bem mais comum do que deveria ser, irá provocar a obrigação de criação de estratégias direcionadas ao tipo de desvio encontrado na sensibilidade essencial do homem; em outras palavras, ter-se-á de se promulgar uma estratégia peculiar a cada público alocado para receber o ensino da disciplina de filosofia. É primordial, para aventar qual caminho mais conveniente, tomar como pressuposto primeiro a necessidade de o público abarcar uma condição mínima de recebimento dos escritos filosóficos propriamente ditos, ou seja, é mister o cultivo de um estágio de adaptação dos meios encontrados (avaliação do público – sua cultura) a um nível de introdução à linguagem filosófica. Numa palavra, nunca se deve despejar o jargão peculiar da disciplina, a petulância filosófica que os leigos julgam estar por trás desta linguagem, pois isto afugentará a já não grande boa vontade necessária à conduta pedagógica.
- Assim, depois deste estágio de descontaminação ou realinhamento da sensibilidade, poder-se-á voltar ao caminho natural do ensino, o qual requer a tal autonomia do indivíduo, sua liberdade de Ser.

- Com o uso das faculdades do raciocínio se pode facilmente verificar que esta suposta liberdade não é sempre alcançada, que há forças dentro das relações humanas (sociais) que impedem o pleno uso das liberdades humanas. Logo, é mister localizar as tais “forças” (negativas) que interferem no bom andamento da prodigiosidade da espécie, conseqüentemente no bom funcionamento das inter-relações existentes entre as divisões disciplinares do ensino.
- Há uma essência, de qualquer maneira, indicando que o homem sempre deseja saber, e que, por assim dizer, é o que conduz o indivíduo a gostar de aprender, de estar na escola, de saber filosofar dentro dos seus maiores interesses individuais. Isso, claro, se se conseguir bem chegar a este ponto, o que será possível ao se interligar todos os pontos convergentes à idéia ideal para o ensino de Escola e Educação.
- A Educação é esta humanização do indivíduo. O meio pelo qual ele vai ao encontro de seu “devir”.
- A Filosofia é princípio primeiro desta humanidade. Tanto historicamente, na sensibilidade dos atos de existência, quanto no exercício primário da razão. Sempre se questiona: “o que é isto?”; é o desejo de bem saber para bem agir: construir uma História, a melhor possível.
- Tudo isso converge para uma “consciência”. Esta consciência é o próprio homem pronto para existir enquanto Homem. Independentemente do lugar e do que se está ou deseja fazer.
- Há um paradoxo entre esta suposta teoria do conhecimento, ou teoria do princípio da existência e da essência humanas. São esses princípios notoriamente “bons”, que deveriam direcionar as relações humanas para um mundo harmônico. Contudo o que se apresenta, desde sempre nas relações sociais, é um disparate dentro do arrolamento das vidas dos sujeitos. Um mundo justo, que se obrigaria resultar do conceito primário de racionalidade, um mundo bom, que deveria advir da consideração da verdade, não se estabelece no mundo concreto da realidade dos homens. Logo, carece-se instalar uma reflexão, um filosofar, em todos os níveis, em todas as disciplinas. E ver o que cada uma pode contribuir para se encaminhar rumo à solução de tão intrincado enigma.



- Há uma possibilidade para o educador e para o filósofo apregoarem-se de otimismo. Ter-se-á de levar a todos os indivíduos, sem exceção, a possibilidade e o entendimento da liberdade que eles sempre possuem e que só falta efetivar. Para exercer esta liberdade é necessário se libertar das contingências da realidade histórica que se criou; da hipérbole racionalista, por exemplo, caricatura maior das secções que o ser humano sofreu (ou se impôs) ao longo de sua aventura na terra. Ou seja, tudo é um todo, logo só é preciso fazer os pupilos olharem para o todo e entenderão melhor tudo que os rodeiam e que os constituem, que os fazem ser o que são.
- Não há como continuar levando a “verdadeira” educação a apenas alguns poucos privilegiados; é premente que se leve a todos, que haja uma justa massificação do saber humano. Que a condição filosófica de cada disciplina, de cada profissão, de cada atitude e ação humanas, seja entendida por todos que perfazem a realização da sociedade humana. Se não se sabe, ainda, como refutar o paradoxo já referido que aflige a comunidade dos homens, com certeza, há de se fazer uso das possibilidades que a diversidade do mundo proporciona (todas as ciências, todas as matérias do conhecimento, todas as disciplinas escolares) para buscar, a todo custo, contorná-lo pelo menos. O que só será possível com o entendimento dessas diversidades do mundo em suas intercorrelações.
- Se for certo que há muita coisa errada no mundo, é fundamental, então, pôr à prova esses equívocos para que possam ser subvertidos, colocados de lado. Para tanto, é imprescindível que se possibilite, em todos os níveis e nichos, a busca do saber e de sua respectiva verdade. Eis o papel do filósofo, do intelectual, do educador: exercer, por excelência, os meios de distribuição eqüitativo de liberdade de existência. Em outras palavras, não já dar (como fazem muitos) o produto pronto, já acabado, do conhecimento, sem possibilidade de reflexão do indivíduo para que este o perceba como deve ser e o inclua devidamente em sua consciência. A dita liberdade não é um lugar a que se quer chegar e que apenas basta estar lá. Esta liberdade deve ser entendida como o gozo de se poder viver todo o processo: desejo do

saber (emoção primária do homem, que o conduz à apreciação dos sentidos) → aprendizagem (humanização – descobrir-se enquanto tal) → consciência (a razão colocada em jogo) → *telos* (teleologia prodigiosa, a vida colocada à prova, buscando-se bem vivê-la) → desejo de existir, de *ser*, de desfrutar de sua essência natural (justa, privilegiada pela natureza por ser assim, tão bela)<sup>106</sup>. E este processo se localiza, em maior ou menor escala, em todos os lugares, interpretações e momentos da vida, ou seja, em todas as atividades humanas.

- Por fim, é preciso ressaltar que assim como para se iniciar este processo de encontro do Ser com sua excelência de Ser é imprescindível que neste esteja sua sensibilidade alinhada às necessidades de autonomia de Ser, senão é forçoso um trabalho de realinhamento, dependendo do tipo de desalinho, é importante estar atento à ordem de manuseio desses pressupostos de ação. Conforme o diagnóstico, é aconselhável uma minuciosa avaliação para desembaraçar a ação do ensino da filosofia. Senão, há de se temer pelo sucesso dos propósitos de tão dispendioso esforço.

---

<sup>106</sup> Mais uma vez uma remissão ao movimento da vida sendo comparado aos movimentos da expressão da arte de se construir a realidade (vida), a retórica. A idéia de se fazer da vida uma obra de arte: 1) Exórdio: desejo do saber (emoção primária do homem, que o conduz à apreciação dos sentidos); 2) Invenção: aprendizagem (humanização – descobrir-se enquanto tal); 3) Exposição: consciência (a razão colocada em jogo); 4) Amplificação: *telos* (teleologia prodigiosa, a vida colocada à prova, buscando-se bem vivê-la); 5) Peroração: desejo de existir, de *ser*, de desfrutar de sua essência natural (justa, privilegiada pela natureza por ser assim, tão bela).

## CAPÍTULO IV

### EXEMPLOS DE PESQUISAS QUE CONFIRMAM AS IDÉIAS PARA UMA FILOSOFIA DA AÇÃO: NA CULTURA, NOS SABERES E NAS PRÁTICAS ESCOLARES



Extraído do Jornal **Gazeta do Povo**. Curitiba PR, 23/10/2005.

#### 4.1 METODOLOGIA

É preciso se fazer pesquisa de verdade... Para evitar especulações...

Este preceito é levado muitíssimo a sério pelo método científico dos dias de hoje. Todavia, o que vem a ser uma pesquisa de verdade? E, até onde vai o critério de valor para se saber o que é e o que não é especulação?

Aprende-se, por exemplo, na academia, que uma pesquisa deve ser bem localizada, com um alvo bem determinado e critérios de avaliação bem colocados. Isso tem levado as pessoas introduzidas no ambiente científico, num horizonte de medo a se perder o rigor imposto por estas premissas, a se mover o mínimo possível além do foco do seu objeto de interesse e estudo. Ir a mais do que esse foco parece invocar especulações, as quais não se teria como bem relacioná-las, ou, pior, explicá-las.

Essa pesquisa de verdade, então, necessita abarcar-se num método que faça Ciência. Mas o que seria essa tal Ciência, essa grande mentora dos ditames do agir humano dos dias atuais?

Interessante é observar a definição de ciência encontrada no dicionário **Aurélio**:

- “1. Conhecimento”.

Muito bem! É o que se almeja aqui! Buscar-se um método que ofereça como resultado conhecimento. De certa forma, então, procuram-se verdades, ou seja, observações verdadeiras, com análises, idéias e conclusões coerentes e precisas. Contudo, não basta saber a verdade, é preciso saber fazê-la crível e de interesse geral, e, no caso, aqui, para o ensino de Filosofia e para a educação e formação humana.

- “2. Saber que se adquire pela leitura e meditação; instrução, erudição, sabedoria”.

Isso até dá ares da definição do que seja fazer filosofia. De relance, até parece estranho ao que comumente, hoje, entende-se como ciência, pois não parece algo palpável, talvez até beire a especulação, contrário ao que alvitra quando se pensa em fazer ciência. Todavia, pensando-se bem, há outra forma de se concluir alguma coisa? Há como projetar algum método científico sem passar pelo crivo dessa ação humana: aprender e meditar sobre o que se aprende?

- “3. Conjunto organizado de conhecimentos relativos a um determinado objeto, especialmente os obtidos mediante a observação, a experiência dos fatos e um método próprio”.

Basicamente, eis a principal premissa que se seguirá neste capítulo para satisfazer a necessidade de exemplificar e demonstrar com fatos tudo o que se aspira como importante ao ensino de filosofia e à educação e à formação humana.

O objeto é óbvio: o ser humano. As observações serão tiradas de todos os tipos de experiências que aqui se considerará vital para a boa análise do que possa interessar à boa formação do sujeito humano. O método próprio será, como não poderia deixar de ser, inspirado no acadêmico. Todavia, ir-se-á um pouco mais além: buscar-se-á interconectar não só uma pesquisa própria, mas pesquisas afins aos valores educacionais e críticos dessa sociedade, a qual, em primeira instância, educa-se muito mal.

Desta forma, seguir-se-á nos tópicos subseqüentes primeiramente exemplos e pesquisas referencialmente à cultura humana, sua sociedade. Após, alguns trabalhos que mostram como se podem aliar outras pesquisas às idéias de busca de uma formação humana mais interessante ao indivíduo e à sociedade dos homens. Depois, demonstrar-se-ão algumas pesquisas próprias

realizadas durante o estudo que pode proporcionar o advento desse manuscrito. São pesquisas de campo realizadas dentro do âmbito estritamente escolar, conforme, em última análise, é coerente e fundamental perpassar. Por último, fica uma análise do que aqui se considera a demonstração da importância do viés filosófico nos assuntos de pesquisa educacional (e, também, científica).

- “4. Soma de conhecimentos práticos que servem a um determinado fim: *a ciência da vida*”.

É essa definição que, espera-se, dá todo o alento a sugerir uma outra dimensão às pesquisas científicas que direcionam as diretrizes educacionais, tanto a nível acadêmico, como no cotidiano da escola, como na fundamentação e organização política da Educação e ensino das disciplinas. Pois, como bem se tentou observar nesta obra, tudo deve convergir para um fim bem claro: uma ciência da vida que faça as vidas bem vividas, que faça o homem mais bem humano.

- “5. A soma dos conhecimentos humanos considerados em conjunto: *Os progressos da ciência em nossos dias*”.

Esse é, sem dúvida, o objetivo da tentativa que se observa neste capítulo: “a ciência é boa em si” (ROUSSEAU, 1999, p. 220) e deve, bem usada e considerada em totalidade, elevar, ao bem educar, o espírito humano.

- “6. Filos. Processo pelo qual o homem se relaciona com a natureza visando à dominação dela em seu próprio benefício. [Atualmente este processo se configura na determinação segundo um método e na expressão em linguagem matemática de leis em que se podem ordenar os fenômenos naturais, do que resulta a possibilidade de, com rigor, classificá-los e ordená-los]”.

Esta última definição do dicionário é, praticamente, a grosso modo, um resumo do método cartesiano. Infelizmente, elaborado nos antros filosóficos da modernidade. Infelizmente, porque, como já se buscou explicar no início do capítulo II, trouxe consequências desastrosas a já não tão segura identidade humana, o raciocínio, pois definiu o pensamento e a própria ação humana em apenas um nível – como uma matéria sólida, palpável e imutável –, esquecendo-se que, tanto o mundo, como a vida dos homens, é dirigida por uma verdadeira lógica de interconexão absoluta entre a sensibilidade e a razão, entre o ondulatório e o material, entre o espírito e o corpo e entre infinito e o finito.

Destarte, como um bom e ordenado viés filosófico, anseia-se aqui localizar uma certa liberdade para se mover dentro das pesquisas que possam contribuir para o bom desenvolvimento das teorias e ideais pedagógicos e educacionais referencialmente à formação humana. Também é necessária uma boa dose de bom senso para não se exagerar nos argumentos selecionados, tanto para não se absolver demais do contexto demasiado rígido impetrado pela academia científica – pois esta não merece ser desmerecida; todavia não se perdendo em arrogância, deve sempre, humildemente, ponderar estar se aperfeiçoando – como para não especular exageradamente em caminhos turvos e charlatanescos. Longe de contestar as formas atuais de pesquisa, apenas se quer colocar que, talvez e provavelmente, as que se apresentam não são as “únicas”.

Recolhendo-se, então, desta discussão, o método científico a ser eleito deve se remeter, de uma forma ou de outra, ao que esta denominação encerra: uma forma para se fazer ciência, ou seja, saberes! Neste caso, aos saberes que promulguem a boa formação do sujeito e cidadão humano.

Por isso, buscar-se-á custodiar a metodologia aqui aplicada em três movimentos básicos:

- Primeiro momento: o que é o bom senso? Que razão é esta usada em nossa sociedade hoje que tropeça em tantos paradoxos e contradições? A cultura, a sociedade ocidental está a todo o momento observando esses fatos, os quais estão disponíveis a quem quiser e tiver a coragem e a paciência de lidar com eles. Os temas sociais, culturais, não devem ser a lida apenas de preocupações da matéria humana da economia. Está na hora de se observar novos testemunhos da ausência de falta de busca de uma melhor consciência (**bom senso como razão**). Este primeiro movimento dos exemplos de pesquisa intenta apontar o que o Capítulo I dissertou: o que precisa ser observado e criticado para se galgar um novo caminho para se (re)construir um “novo” mundo hoje. Assim, para tudo isso, deve-se requisitar uma metodologia que dimensione o “poder” de bem julgar e a liberdade da razão, ou seja, sem atrelamentos a regras acadêmicas rígidas de uso (ou não) de certos procedimentos e

autores. O guia, o método, será explorar as ações humanas e as interpelações cabíveis, segundo as premissas (apontadas no trabalho) de valores verdadeiramente humanos.

- Segundo momento: qual a relação entre método e verdade? Se a razão está presente em todos, como pode a verdade ser um problema? Escolher um pensamento como base é de fato um problema? Se a verdade do mundo é única logo não seria um problema, desde que o tal ideário eleito para estruturar uma via de acesso à verdade procedesse conforme a própria verdade. Isto é, a busca de verdades através de um método que se articula por premissas claras e distintas (obviamente verdadeiras) conseqüentemente irá encontrar a verdade. O problema reside no fato de haver premissas que derivam do ponto de vista com que o cientista inicia seus estudos. Em outras palavras, por exemplo, se há clara e distintamente o inatismo no mundo e, por decerto, em algo analisável, então se encontrará a verdade de algo pesquisado através das idéias inatistas; se há o construtivismo no mundo e é constatado nítida e notoriamente que algo é cercado desta teoria, então será observada a verdade num estudo deste viés; se há fulgente e caracteristicamente o viés empírico de conhecimento no mundo, logo a verdade buscada pela experiência será correta. Todos os defensores de qualquer uma dessas teorias não têm dúvidas de que elas são claras e distintas. Por que, então, duvidar delas separadamente ou em conjunto? A questão persiste pelos atritos dos caminhos seguidos e o objeto visado, quando o que deveria ser importante de fato é a condução dos pensamentos em busca da consciência (**verdade**) plena; pois, como disse Descartes no seu **Discurso do Método** (primeira parte): “não basta ter o espírito bom, mas o principal é aplicá-lo bem”. E um bom método não pode abrir mão de verdades claras e distintas, por mais que estas sejam de ideários aparentemente contrários ou paradoxais a certas crenças; já que crença não é o mesmo que verdade. Assim, escolher Rousseau ou qualquer outro, o inatismo ou o empirismo, não é o principal;

mas, sim, saber avançar por esses caminhos e não perder de vista que estas vias não são únicas e imutáveis. O importante, como bem quis dizer o Capítulo II, é saber dizer a verdade e ter coragem de pronunciá-la, como bem o fez Rousseau, conforme os estudos deste trabalho. Por isso, os exemplos de pesquisa da academia pretendem mostrar que não há nada mais respeitável do que buscar à consciência (ao **conhecimento**) a plenitude, contudo não esquecer que plenitude significa totalidade e, por isso, não se é admissível a fragmentação.

- Terceiro momento: que tipo de condutor e formador do pensamento (cientista, educador ou filósofo) se deve requerer para o incremento do conhecimento e, conseqüentemente, do espírito humano? Ou seja, o que constitui aquele que busca a verdade? No caso do filósofo (que também deve ser um cientista e um educador), é estar atento ao mundo e suas condições acidentais (as qualidades e defeitos dos espíritos humanos em particular) e fazer uso de sua condição essencial (a razão natural). Isso quer dizer que a filosofia em si não é nenhuma tábua de salvação, nem o supra-sumo da existência humana, mas que, por sua essência, deve poder proporcionar condições suficientes para bem conduzir as ações humanas; já que o seu mote é o pensamento, a razão, a sensação de que a verdade é alcançável. Neste sentido, essa disciplina se torna a possibilidade do próprio método para o melhor desempenho do espírito. Ao mesmo tempo em que indica as qualidades que podem constituir esse tal melhor desempenho da alma, as quais podem variar, a filosofia cita a sua própria essência (amor à sabedoria) como testemunha suficiente da tese de que é possível caminhar rumo à busca da consciência plena, pois, apesar dos espíritos medíocres que se têm formado, a humanidade tem avançado poderosamente. Assim, esse terceiro movimento tenta fornecer subsídios que resgatem ou promulguem de vez a filosofia no âmbito da formação humana e dimensiona toda a teoria instalada no Capítulo III aos exemplos de pesquisas de campo proferidas



por um filósofo; o qual almeja sensibilizar e provar a importância desta disciplina numa melhor perspectiva com uma idéia de ação, em vez de somente ficar esmiuçando teorias e textos, o que se faz perder de vista a noção integral de existência no mundo.

O que se elege aqui, então, é o método de absorver e usufruir o máximo possível das informações disponíveis no cotidiano global das vidas humanas: nas esferas social, subjetiva e intelectual. E, com a máxima acuidade, escolher ações, pesquisas e estudos sérios e bem intencionados. Sempre aspirando, com tudo isso, rumar ao caminho natural, subjugado aos homens, de buscar a consciência plena. Seja esta o que for exatamente, mas sabendo-se de antemão que será moldada pela bondade e pela justiça...

Por fim, o conhecimento adquirido por tais exames deverá pretender dar subsídios para se pensar e planejar melhores meios de ação com o intuito de se buscar o devido funcionamento do ensino de filosofia e, conseqüentemente, o auxílio na educação da boa formação humana: nos **Saberes, Cultura e Práticas Escolares**<sup>107</sup>. É o que este método para se fazer e estar “consciência” intenta esquematizar, numa ação de atenção ao mundo em sua totalidade.

Seguindo o método de os conteúdos terem, em sua forma, sempre uma remissão aos nomes, títulos, esta seção consta de três divisões de pesquisa:

1. **Saberes**: investigação sobre algumas das teorias acadêmicas que estão se difundindo na universidade pública e seus usos (tópico 4.3);
2. **Cultura**: análise sobre os procedimentos culturais da sociedade ocidental moderna, principalmente a brasileira (tópico 4.2);
3. **Práticas Escolares**: pesquisa de campo realizada no decorrer do processo de estudos do mestrado e que compõem a comprovação da fundamentação teórica desta dissertação (tópico 4.4).

---

<sup>107</sup> Linha do mestrado do PPGE-UFPR a que está vinculado este estudo.

## 4.2 EXEMPLOS NA CULTURA (SOCIEDADE)



*A grande metrópole: a constituição mais expressiva da sociedade.  
A idéia de cooperação entre os homens para mais conforto, segurança, melhor viver.  
(foto retirada em 03 de Maio de 2005 do site:  
<http://jornalhoje.globo.com/JHoje/0,19125,VJS0-3076-20050503-91461,00.html>)*

Será que alguém tem dúvidas de que, de forma geral, mas não totalmente, é claro, “o público de hoje da sociedade ocidental está quase que completamente apático no que se diz respeito à religião”<sup>108</sup>, por exemplo? Contudo, o método científico acadêmico volve: “onde estão os dados que comprovam isso???”. Isso, apesar de claro e distinto ao bom senso, e mesmo se percebendo que a apuração de tal conclusão é de difícil estabelecimento, devido ao seu caráter subjetivo e à inerente insinceridade humana em admitir tal desmazelo ao seu aspecto espiritual, o que comprometeria uma pesquisa direta sobre o assunto.

Desta feita, é possível que pouco se faça em relação a fatos como esse da apatia, pela sua não comprovação científica, pois parece que sem a anuência desta nova diretriz humana de comportamento (ciência), nada se arrisca fazer, mesmo se tratando de um exemplo um tanto quanto distante dos assuntos da ciência, pois a sociedade hoje posta tenta aplicar em todas possibilidades a exegese disciplinar da ciência.

Mas, deixando de lado este sarcasmo (e queixa), pode-se ainda reivindicar com seriedade contornar tais obstáculos. Que se retome novamente Rousseau: “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. Em uma certa medida, e por causalidade, trata-se da mesma afirmativa acima sobre a religião, afinal o homem, “depravado e miserável”, só pode mesmo desandar-se apático em assuntos referentes ao

<sup>108</sup> Afirmção anteriormente usada e retirada do capítulo II contestada na primeira versão feita à qualificação desta dissertação.

espírito (e muito mais ainda ao que é divino e à natureza). Coincidentemente, ao longo da arquitetura deste estudo, foi possível observar uma série de pesquisas organizadas por órgãos e instituições com caráter metodológico científico (geralmente incentivadas para análise de motivos econômicos), fato que pode comprovar efetivamente esta triste constatação, motivo de tanta inquietação ao espírito eminentemente humano de Rousseau. Assim, quem sabe, sendo um fato comprovado cientificamente de que o homem está “depravado e miserável”, a sociedade dos homens se preocupe em agir efetivamente para formar um novo quadro para a vida humana.

Para tanto, far-se-á a apresentação, sob um recorte que se pretende ser o mais bem pontual possível, das seguintes pesquisas selecionadas<sup>109</sup>:

- Exploração Sexual Infantil;
- Qualidade de Vida no Brasil/ Índice de Desenvolvimento Humano;
- Trabalho;
- Educação;
- Segurança.

A seguir, após cada apresentação dessas pesquisas, apresentar-se-ão os comentários pertinentes às idéias que são defendidas neste trabalho, principalmente no que se refere à constatação rousseauiana de que “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”.

---

<sup>109</sup> Inicialmente, as pesquisas analisadas e que deveriam ser aqui apresentadas, abarcando todos os meandros e questões pertinentes da vida social contemporânea, eram onze: Exploração Sexual Infantil, Distribuição de Renda e Pobreza, Distribuição de Renda/PIB, Pesquisa sobre o Conhecimento da Sociedade acerca dos Impostos, Qualidade de Vida no Brasil/Índice de Desenvolvimento Humano, Demografia, Trabalho, Educação, Saúde, Moradia, Segurança. Contudo, devido à conveniência e racionalização do trabalho, achou-se melhor restringir a exposição. De qualquer modo, foi mantido o objetivo de se manter o máximo possível no âmbito de totalidade das análises referentes aos ensejos sociais demarcados como questionáveis.

#### 4.2.1 Exploração Sexual Infantil

EXPLORAÇÃO SEXUAL INFANTIL (UnB)
Descrição da Pesquisa
<p>A exploração sexual comercial de crianças e adolescentes assume números alarmantes no Brasil. Em 36% dos municípios brasileiros há registros de casos desta prática ilegal, segundo o Estudo Analítico do Enfrentamento da Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil (1996 a 2004) da Universidade de Brasília (UnB). O problema atinge principalmente municípios pobres e pequenos. De acordo com o estudo da UnB, 74% dos municípios que aparecem na lista registram a prática do crime têm população entre 5 mil e 100 mil habitantes. Dos 930 municípios brasileiros incluídos na lista, mais de um terço (31,8%) fica na região Nordeste, a mais pobre do país. Em seguida, vem a região Sudeste com 25,7%, o Sul com 17,3%, Centro Oeste, 13,6% e o Norte onde estão 11,6% dos municípios. Feito por um grupo de seis professores e pesquisadores, o estudo aponta a impunidade dos infratores e a vulnerabilidade social das vítimas como principal causa da exploração sexual e recomenda como ação de combate ao comércio sexual de jovens a articulação três frentes: políticas que revejam as condições de trabalho das famílias, transferência de renda (que, efetivamente, chegue aos mais necessitados) e comprometimento com a educação das crianças. "Temos de reconhecer que há política pública de combate à exploração sexual dos jovens, mas ela está desarticulada e fragmentada", afirma a coordenadora do estudo, professora Maria Lúcia Pinto Leal, do Departamento de Serviço Social. Para a professora, é preciso promover uma ampla capacitação dos setores de combate a esse crime e de proteção das crianças e jovens em risco, além de efetiva ação dos projetos sociais de combate à pobreza. (<a href="http://www.adital.com.br/site/noticias/16657.asp?lang=PT&amp;cod=16657">http://www.adital.com.br/site/noticias/16657.asp?lang=PT&amp;cod=16657</a> em 27/05/2005).</p>
Conclusão/ Comentários/ Recomendações
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construção de paradigmas valorativos, éticos e jurídicos, tendo como eixo central os direitos humanos e a política de proteção integral e integrada à criança e ao adolescente;</li> <li>– fortalecimento e avaliação das redes de enfrentamento da exploração e abuso sexual de crianças e adolescentes, em níveis federal, estadual e municipal, nas áreas de promoção e defesa, considerando as particularidades regionais, culturais, sociais e políticas;</li> <li>– mapeamento dos programas, projetos e ações em níveis governamental e não governamental para adequá-los às especificidades de uma política de enfrentamento da exploração e abuso sexual, de acordo com o ECA e as Normativas Internacionais;</li> <li>– capacitação dos profissionais que atuam nas redes de enfrentamento do fenômeno;</li> <li>– articulação das redes locais com as internacionais para a fiscalização do tráfico de crianças e adolescentes;</li> <li>– implantação e fortalecimento dos Conselhos de Direitos e Tutelares, para o monitoramento, controle e fiscalização da violação de direitos;</li> <li>– fortalecimento das redes de informações sobre violação de direitos de crianças e adolescentes, como o SIPIA, a REBIDIA, o Banco de Dados do CECRIA/RECRIO e a INTERPOL, articulando-as com o BICE e o Instituto Interamericano del Niño e outras instituições internacionais (NGO, ECPAT, outros);</li> <li>– redefinição de recursos para os projetos destinados ao combate da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes, pelo Governo e Agências Internacionais, levando em consideração o corte orçamentário que vem sofrendo a área social no Brasil;</li> <li>– mapeamento das atividades econômicas que facilitam a inserção de crianças e adolescentes nas redes de exploração sexual comercial.</li> </ul> <p>(Texto das agendas regionais, elaboradas por ocasião das articulações e mobilizações da Campanha pelo Fim da Violência, Abuso e Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, 1998; dos documentos produzidos pelo Governo e ONG's desde 1996 e das normativas internacionais.).</p> <p><b>A Exploração Sexual Comercial de Meninos, Meninas e Adolescentes na América Latina e Caribe - (Relatório Final – Brasil) 2ª Edição – Julho/1999. Realização: CECRIA - Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes. Elaboração do Relatório Final: Maria Lúcia Pinto Leal.</b></p>

Só o fato de ser considerada a idéia de se fazer uma pesquisa com esse tema já seria por demais assustador, já que denota não somente a possibilidade da existência de tal conduta humana, mas a própria factualidade deste comportamento. Mas, pior, os dados constatados nesta pesquisa dão um panorama de desalento à qualidade de depravação em que se encontra o espírito humano.

Não está em nenhum manual científico como apurar o grau de depravação do espírito, nem como distinguir quando é que se está sendo depravado. A psicologia e a psicanálise até tentam apreender tais conceitos, contudo se limitam à análise individual, dentro de certas circunstâncias, para, depois de muita consideração, poder dar um diagnóstico sobre tais questões (e, às vezes, nem isso...). Somente, então, o sentimento, a sensibilidade, e neste caso enquanto consciência (**estado**) da verdadeira condição humana, pode dar significado a esta noção de estado de depravação da realidade posta em que se encontra o homem a fazer exploração sexual infantil.

Os dados são aterrorizadores. No Brasil, em 36% dos municípios há registros do comércio da dignidade corpórea e moral de crianças e adolescentes. A miséria de subsistência em que uma parcela considerável da população deste país está exposta é um indicativo muito forte do que impulsiona muitos a traírem a confiança natural que a imaturidade juvenil concede aos seus progenitores ou aos adultos em geral. É o que parece sugerir os dados apontados na pesquisa, ao reconhecer “que o problema atinge principalmente municípios pobres e pequenos”.

“O estudo aponta a impunidade e vulnerabilidade social das vítimas como principal causa da exploração sexual”. Esta afirmativa do relatório da pesquisa é correta, mas até uma certa medida. Onde está a contrapartida? A principal causa da exploração sexual também não é, em um mesmo aferimento na outra ponta, o fato de haver consumidores da exploração sexual infantil e de adolescentes? Que consciências (**mentes**) são essas, ou que seres são esses, que abdicam da moral e do respeito à fragilidade dos seres em formação (no mínimo indefesos fisicamente, mas também dependentes de subsistência e de condução a valores de vida)? Numa questão de absorção lógica do assunto, não se pode deixar de verificar esta outra ponta do problema, afinal não se “produz” nada para ser consumido se não houver compradores desejosos de

consumir... Todavia, assim como consumir coisas somente por suas “marcas” ou por seus anúncios publicitários denota pobreza de espírito, acabar-se em comércio de exploração sexual juvenil significa depravação da alma.

“... Comprometimento com a educação de crianças” como uma das soluções do problema parece, à primeira vista, um discurso bem intencionado e que, efetivado, pode agilizar a empreita do combate a essa denominada “prática ilegal”, mas que melhor se designaria como “aberrativa”. Contudo, novamente, falta a outra ponta, e está se colocando a fragilidade de formação destes indivíduos explorados num grau talvez maior de importância ao caso do que a mórbida “consciência” (**ponto de vista**) dos que efetivam esta empresa. “Proteção das crianças e jovens em risco” com ações sociais como fiscalização (polícia), “benefícios” aos pobres (Bolsa Família, Fome Zero, etc.) ou “obrigatoriedade” da inserção na escola (por meio de benefícios à família “em troca” da frequência escolar das crianças) indica todo um mal entendido da sociedade com relação ao que realmente a flagela: sua depravação e sua miséria de espírito; que conduzem essa gente que nasce boa, ao se inserir nesta realidade, à prática constante, quase considerada normal (de tão difundidas), do orgulho, da avareza, da impureza, da inveja, da gula, da ira e da preguiça. “Ações” sociais de combate à exploração infantil, como as exemplificadas, traduzem mais atos motivados por todos os remorsos inerentes duma sociedade dos homens tão corrupta, de seres sempre em busca de posições vantajosas “nobres”, única e exclusivamente para o seu proveito.

Por isso, é clara e distinta a necessidade da “construção de paradigmas valorativos”, não somente no âmbito dos interesses sociais, que hoje tanto se confundem com interesses econômicos, mas também no domínio da formação humana, enquanto integrante comum da natureza, que necessita respeitar as primordiais fontes de harmonia do mundo: a bondade e a justiça. E deixar de agir como um ser privilegiado pela natureza, que por isso se concebe “mimado”, “livre” para fazer qualquer coisa como a mais “natural”...

As “redes de enfrentamento” não podem ser somente físicas, criando barreiras de milícia, legislativa ou judiciária para a eliminação de práticas ilegais como a exploração sexual infantil. Alvitram também ser redes de enfrentamento à morbidez da consciência do corpo social. Afinal, como combater esta e tantas outras mazelas humanas sem uma consciência (**coisa**

**pensante**) individual e coletiva baseada na bondade e na justiça? Como combater a pobreza, a má educação dos pobres e as injustiças sociais, que alimentam práticas como a exploração sexual juvenil, sem justar os ricos, a sua educação de valores econômicos e de domínio e os seus critérios de administração da sociedade? Afinal, quem provoca a existência dos pobres não seriam os ricos, ou, por acaso, seria a pouca propriedade que supostamente pudessem ter de enriquecer, de progredir na sociedade, de desbravar caminhos para suplantar suas incômodas posições? Não têm “inteligência” para isso? Ainda, como a educação posta pode ser boa para os pobres, se essa está à margem, servindo de encosta, de “auxiliar de serviços gerais”, da educação dos ricos, a qual verte valores econômicos e de domínio? Essa educação não seria adestração? E mais, onde estão os escrúpulos das ações de comando da sociedade, provenientes dos privilegiados e bem abastados administradores, que, além de não sanar as injustiças sociais, as agravam? Essas atitudes não parecem verdadeiros desastres à humanidade? De tudo isso, parece ocorrer uma grande sombra que impede os homens de verem sua triste situação; algo acontece na sociedade de hoje que obstrui os homens de bem vislumbrarem a realidade: “Podem ocorrer determinados incidentes e situações que, ou lançam sobre os objetos uma falsa luz, ou impedem a luz verdadeira de levar à imaginação o devido sentimento e percepção” (HUME, 1987, p. 318). É preciso, então, desvelar esses “incidentes e situações” para a “luz verdadeira” aclarar as consciências (**pensamentos**) que produzem a comunidade humana.

Assim, analisar uma pesquisa como a deste tópico, desprovido-se de conceitos sociais mal fundamentados, pode levar os bem intencionados com a educação, com a formação humana, com a expressão do pensamento, a intentar redimensionar certas idéias e condutas pertinentes ao ideário do bem viver da humanidade, com uma teleologia prodigiosa, rumo à felicidade, a *eudaimonia*. Porquanto o relato, a apreciação e o estudo dessas amargas realidades necessitam insurgir alguma afetação no espírito humano, das quais emergem valores que expressem o gosto de se ser humano.

Por último, é preciso ressaltar que outras pesquisas, estudos e análises podem ser feitas para embasar essas opiniões aqui descritas e se ir mais ao fundo das questões envolvidas. Por exemplo: o tráfico, o comércio e o sentido

do uso das drogas e bebidas alcoólicas; a corrupção passiva e ativa; a exploração do meio ambiente e a poluição; a vida e os valores de conduta nas grandes cidades; etc.

#### 4.2.2 Qualidade de Vida no Brasil/ Índice de Desenvolvimento Humano

QUALIDADE DE VIDA/ ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (ONU)
<i>Descrição da Pesquisa</i>
<p>O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita).</p> <p>O índice varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) a um (desenvolvimento humano total). Países com IDH até 0,499 têm desenvolvimento humano considerado baixo, os países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano e países com IDH superior a 0,800 têm desenvolvimento humano considerado alto.</p> <p>Para a avaliação da dimensão <b>educação</b>, o cálculo do IDH municipal considera dois indicadores com pesos diferentes. A taxa de alfabetização de pessoas acima de 15 anos de idade tem peso dois, e a taxa bruta de freqüência à escola peso um. O primeiro indicador é o percentual de pessoas com mais de 15 anos capaz de ler e escrever um bilhete simples, considerados adultos alfabetizados. O calendário do Ministério da Educação indica que, se a criança não se atrasar na escola, ela completará esse ciclo aos 14 anos de idade, daí a medição do analfabetismo se dar a partir dos 15 anos.</p> <p>O segundo indicador é resultado de uma conta simples: o somatório de pessoas, independentemente da idade, que freqüentam os cursos fundamental, secundário e superior é dividido pela população na faixa etária de 7 a 22 anos da localidade. Estão também incluídos na conta os alunos de cursos supletivos de primeiro e de segundo graus, de classes de aceleração e de pós-graduação universitária. Apenas classes especiais de alfabetização são descartadas para efeito do cálculo.</p> <p>Para a avaliação da dimensão <b>longevidade</b>, o IDH municipal considera o mesmo indicador do IDH de países: a esperança de vida ao nascer. Esse indicador mostra o número médio de anos que uma pessoa nascida naquela localidade no ano de referência (no caso, 2000) deve viver. O indicador de longevidade sintetiza as condições de saúde e salubridade do local, uma vez que quanto mais mortes houver nas faixas etárias mais precoces, menor será a expectativa de vida.</p> <p>Para a avaliação da dimensão <b>renda</b>, o critério usado é a renda municipal per capita, ou seja, a renda média de cada residente no município. Para se chegar a esse valor soma-se a renda de todos os residentes e divide-se o resultado pelo número de pessoas que moram no município (inclusive crianças ou pessoas com renda igual a zero).</p> <p>No caso brasileiro, o cálculo da renda municipal per capita é feito a partir das respostas ao questionário expandido do Censo - um questionário mais detalhado do que o universal e que é aplicado a uma amostra dos domicílios visitados pelos recenseadores. Os dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são expandidos para o total da população municipal e então usados para o cálculo da dimensão renda do IDH-M.</p> <p>(<a href="http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI152436-EI306,00.html">http://noticias.terra.com.br/brasil/interna/0,,OI152436-EI306,00.html</a> em 12/09/2005).</p>
<i>Conclusão/ Comentários/ Recomendações</i>
<p>Os dados mostram que em apenas sete países os 10% mais ricos se apropriam de uma fatia da renda nacional maior que a dos ricos brasileiros. No Brasil, eles abocanham 46,9% da renda, menos que no Chile (47%), República Centro-Africana (47,7%), Guatemala e Lesoto (48,3%), Suazilândia (50,2%), Botsuana (56,6%) e Namíbia (64,5%). E só em cinco países os 10% mais pobres ficam com uma parcela da renda menor que a dos pobres brasileiros (0,7%): Venezuela e Paraguai (0,6%), Serra Leoa, Lesoto e Namíbia (0,5%). O Brasil é o oitavo pior em outro indicador usado para medir desigualdade, o Índice de Gini, cujo valor varia de 0 (quando não há desigualdade, ou seja, todos os indivíduos têm a mesma renda) a 100 (quando apenas um indivíduo detém toda a renda da sociedade). O índice brasileiro é 59,3-melhor apenas que Guatemala (59,9), Suazilândia (60,9), República Centro-Africana (61,3), Serra Leoa (62,9), Botsuana (63,0), Lesoto (63,2) e Namíbia (70,7). Uma grande iniquidade, aponta o Relatório,</p>



ajuda a travar a expansão econômica e torna mais difícil que os pobres sejam beneficiados pelo crescimento. “Altos níveis de desigualdade de renda são ruins para o crescimento e enfraquecem a taxa em que o crescimento se converte em redução de pobreza: eles reduzem o tamanho do bolo econômico e o tamanho da fatia abocanhada pelos pobres”, afirma o documento. O Brasil é usado como exemplo para se ressaltar que uma má distribuição de renda agrava a pobreza: “A renda média é três vezes maior em um país de renda mediana e alta desigualdade como Brasil do que em um país de baixa desigualdade e baixa renda como o Vietnã. Mas a renda dos 10% mais pobres no Brasil é menor que a dos 10% mais pobres no Vietnã”. Se o IDH fosse baseado não no PIB *per capita*, mas na renda dos 20% mais pobres (mantendo-se as variáveis de educação e longevidade intactas), o Brasil cairia 52 posições no ranking, de 63 para 115. Em países com condições similares às do Brasil e às do México — grande desigualdade e grande número de pobres —, uma modesta transferência de renda teria grande impacto na redução da pobreza, avalia o estudo patrocinado pelo PNUD. No Brasil, a transferência de 5% da renda dos 20% mais ricos para os mais pobres teria os seguintes efeitos: cerca de 26 milhões de pessoas sairiam da linha de pobreza, reduzindo a taxa de pobreza de 22% para 7%. “Em uma sociedade que dê mais peso ao ganho de bem-estar dos pobres do que ao dos ricos, a transferência poderia ser considerada uma melhoria no bem-estar de toda a sociedade, mesmo que alguns percam”. Em alguns trechos, a desigualdade de renda no Brasil é usada para ressaltar a iniquidade em outras áreas. A comparação com o caso brasileiro ajuda a sublinhar, por exemplo, a má distribuição de renda no planeta. O Relatório observa que em nenhum país a desigualdade de renda é tão intensa no mundo. “A diferença entre o topo e a base é muito grande — bem maior do que a encontrada mesmo nos países mais desiguais. No Brasil, a proporção da renda dos 10% mais pobres da população em relação à dos 10% mais ricos é de 1 para 94. Para o mundo como um todo, é de 1 para 103”. O relatório mostra também que os subsídios agrícolas apresentam imensa desigualdade: “Os subsídios na Europa e nos EUA estão diretamente ligados à produção e ao tamanho da propriedade, com uma consequência esmagadora: quanto maior você é, mais você leva”. Na União Européia, mais de três quartos do apoio financeiro vão para 10% das propriedades; nos Estados Unidos, apenas 40% dos agricultores recebem subsídios e, dentro desse grupo, os 5% mais ricos ficam com metade. O Relatório adapta à distribuição dos benefícios o Índice de Gini (usado para mensurar a iniquidade de renda), e conclui: “a distribuição de subsídios na UE e nos EUA é mais desigual que a distribuição de renda nos países mais desiguais do mundo”. O Índice de Gini brasileiro é 59,3 — inferior ao Índice de Gini para os Subsídios dos EUA, Alemanha, Reino Unido e União Européia (onde é 77). (<http://hdr.undp.org> em 12/09/2005).

“O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita)”, é esta a metodologia para se apurar como estão distribuídos no mundo os padrões de vida.

Essa medição em índice é feita em cima de uma expectativa ideal de padrão de vida, evidentemente. Todavia esse padrão ideal parece estar relacionado tão somente às exigências da sociedade, e principalmente da economia, para com o cidadão, ou seja, o que dele se espera.

No caso da educação, espera-se do cidadão que este freqüente, de alguma forma, a escola e que saiba, essencialmente, ler, escrever e fazer contas. Isto é, basicamente, estar “alfabetizado”. Não está em pauta, nestes critérios educacionais, a consciência (**a qualidade**) com que a pessoa pensa, o

que disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes poderiam engendrar, já que, não há dúvidas de que, se estas existem, o ser humano pensa. Como alcançar desenvolvimento humano sem desenvolvimento da qualidade do pensamento humano? Esta qualidade deve ser apurada somente no ideário humano, nos livros de Filosofia, das Tecnologias Científicas, dos avanços da Medicina, ou esta deve estar presente em cada membro da humanidade? Mas, então, dever-se-ia também calcular o quão distante está a massa que margeia a espécie humana da compreensão destes dispositivos que encabeçam o desenvolvimento intelectual humano, porquanto estar educado não deveria significar apenas saber ler; deveria reportar-se simplesmente em saber viver.

Sobre longevidade, é a medição da expectativa de vida, o quanto se vive. Mas como pensar em desenvolvimento humano somente pelo quanto se vive, no que tange à existência corpórea? O corpo não está só exposto aos anos que vive, mas também ao como vive, mesmo sabendo-se que quanto mais se cuida do corpo, mais este dura; pois, igualmente, a mente faz parte do corpo. Como todo ser humano pensa e se sente preso a um corpo, é preciso considerar a opinião e o sentimento que se tem de estar vivo. Como diria Plutarco, “é preciso viver, não só existir...”.

No que se refere ao critério de desenvolvimento referente à Renda, esta pesquisa somente confirma o que se pode verificar em outras: desigualdade em alta escala (no Brasil, os mais ricos, 10%, abocanham 46,9% da renda do país), “uma modesta transferência de renda teria grande impacto na redução da pobreza”, “quanto maior você é, mais leva”, etc.). Só é importante ressaltar o seguinte comentário: “Uma grande iniquidade, aponta o Relatório, ajuda a travar a expansão econômica e torna mais difícil que os pobres sejam beneficiados pelo crescimento”. A frieza dos relatórios é latente, colocam praticamente como sinônimo “desenvolvimento humano” e “expansão econômica” (e/ou crescimento econômico). Será que todos concordam com esta paridade? A consciência (**o bom senso**) precisa ser mais bem consultada a respeito ou, então, deve-se temer por este tal de “desenvolvimento humano”.

### 4.2.3 Trabalho

TRABALHO (Ipea)
Descrição da Pesquisa
<p>Para entender as condições de vida de uma população, o trabalho tem uma importância fundamental, seja no sentido social, seja no econômico. Individualmente, é uma das principais formas de realização pessoal e, ao mesmo tempo, uma das principais formas de integração social. Além disso, é a maior fonte geradora de renda e riqueza, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo. a maior e a terceira maior taxa entre os estados brasileiros, mas esses resultados tendem a ser superestimados pelo fato de a Pnad/IBGE cobrir apenas as zonas urbanas da região Norte 3. O aumento do desemprego teve como principal causa o fraco desempenho da economia brasileira, que ao longo dos últimos 20 anos não conseguiu estabelecer períodos de crescimento sustentado. (Relatório Final – Ipea: 2005, p. 32).</p>
Conclusão/ Comentários/ Recomendações
<p><b>Principais problemas do trabalhador brasileiro</b> No Brasil, da década de 1990 para cá, os índices relativos ao trabalho denunciam as consequências do descompasso entre a oferta de mão-de-obra e a oferta de ocupação. Hoje, os principais problemas enfrentados pelo trabalhador são o desemprego, a informalidade e a queda da renda média real.</p> <p><b>Desemprego cresceu, sobretudo nas regiões metropolitanas</b> A proporção de pessoas de 16 a 59 anos que participam do mercado de trabalho, ocupadas ou à procura de ocupação, variou pouco entre 1995 e 2003: passou de 73,2% para 74,9%. Apesar disso, o país assistiu ao crescimento acentuado do desemprego, que saltou de 6,2% para 10%. Esse aumento resulta da criação de postos de trabalho em um ritmo inferior ao do ingresso de novas pessoas no mercado.</p> <p><b>Informalidade aumentou entre os trabalhadores</b> O grau de informalidade no mercado de trabalho brasileiro atravessou os anos 1990 em alta. A participação dos empregados sem carteira assinada e dos trabalhadores por conta própria no total da ocupação passou de 44,7% em 1995 para 47,2% em 2002, ainda que diminuindo para 45,5% em 2003. Porém, a natureza dos sem carteira assinada é diferente da dos por conta própria, pois o primeiro grupo é composto por empregados e o segundo por trabalhadores que gerem o próprio negócio. Daí a necessidade de avaliar essas posições na ocupação separadamente.</p> <p><b>Jovens, mulheres e negros são os mais atingidos pelos problemas</b> Os jovens, as mulheres e os negros são os grupos mais atingidos pelos problemas do mercado de trabalho, porém de maneira distinta. Em relação aos jovens, um aspecto relevante a ser destacado é que sua participação no mercado tem caído mais que a de outros grupos. Para a faixa entre 15 e 19 anos, essa participação diminuiu de 57% para 49% entre 1995 e 2003 e, para o grupo entre 20 e 24 anos, permaneceu praticamente estável (em torno de 76%). A explicação mais provável para isso é que os jovens estão dando preferência a continuar estudando antes de entrar no mercado de trabalho. Aliás, o aumento da frequência à escola foi observado para todos os indivíduos dessa faixa etária, independentemente de estarem ocupados, desempregados ou inativos. Em alguma medida, isso é consequência de o mercado ter ficado mais exigente do ponto de vista da qualificação, o que faz com os jovens busquem se qualificar mais, até mesmo quando já estão trabalhando. Outro aspecto importante (e esse sim já claramente um problema enfrentado pelos jovens) é a crescente dificuldade para conseguir uma ocupação entre aqueles que querem trabalhar (frequentemente, uma primeira ocupação). Para o grupo de 15 a 19 anos, o desemprego passou de 13% para 23% no período, enquanto para os jovens entre 20 e 24 anos saltou de 10% para 16%. Esses dois grupos etários são os mais afetados pelo problema. E deve-se ressaltar que o fato de os jovens prorrogarem a entrada no mercado de trabalho impediu uma elevação ainda maior do desemprego para os adolescentes entre 15 e 19 anos.</p> <p><b>Trabalho infantil persiste no país</b> De acordo com as informações de 2003, há 1,7 milhão de crianças entre 10 e 14 anos trabalhando no Brasil e outras 184 mil à procura de ocupação. É possível afirmar, no entanto, que o trabalho infantil tem diminuído, tanto em termos relativos como em termos absolutos. Em 1995, havia no país cerca de 3,3 milhões de crianças entre 10 e 14 anos no mercado de trabalho. A proporção das crianças trabalhando ou procurando trabalho (taxa de participação)</p>

caiu de 20% para 11,5% entre 1995 e 2003. O mapa 7 mostra que a região Nordeste é a que mais emprega crianças. Porém, os estados da região Sul e Mato Grosso também apresentam uma proporção acima da média nacional.

#### **Desemprego no Brasil cresceu mais que no restante do mundo**

A comparação internacional das taxas de desemprego apresenta diversas limitações, tendo em vista que os países adotam critérios diferentes para medir o desemprego. Mesmo com essa ressalva, que deve ser levada em conta na análise do que se segue, pode-se afirmar que a taxa de desemprego no Brasil começa a atingir hoje patamares relativamente elevados para os padrões internacionais. O desemprego no país fica acima da média com dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a taxa de desemprego neste ano é de 6,2% no mundo e de 8% na América Latina e Caribe. Pelos dados do IBGE, no Brasil fica em 10%.

#### **Principais desafios das políticas públicas**

Considerando os problemas, pode-se dizer que os maiores desafios das políticas públicas hoje são a geração de oportunidades de trabalho, a redução da informalidade e a melhoria da renda real do trabalhador.

(Relatório Final – Ipea: 2005, pp. 32 a 46).

Diz o relatório:

Para entender as condições de vida de uma população, o trabalho tem uma importância fundamental, seja no sentido social, seja no econômico. Individualmente, é uma das principais formas de realização pessoal e, ao mesmo tempo, uma das principais formas de integração social. Além disso, é a maior fonte geradora de renda e riqueza, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo.

É claro que está mais do que difundido o papel do trabalho nas vidas humanas, como agente obrigatório da realização do homem enquanto ser humano. Este ideário deveria também aparecer como item a ser pesquisado: qual a opinião das pessoas acerca da realização que sentem na vida no que se refere aos seus trabalhos?

É tão evidente assim que o ser humano se realize com o trabalho, principalmente ao se levar em consideração os tipos e os objetivos dos trabalhos à disposição da população? Nesse sentido, somente se realização significar “renda e riqueza”, o que denotaria apenas satisfação material, mas o trabalho, é apregoado, também gera satisfação ao espírito.

Encontra-se no relatório também que “o aumento do desemprego teve como principal causa o fraco desempenho da economia brasileira, que, ao longo dos últimos 20 anos, não conseguiu estabelecer períodos de crescimento sustentado”. É incrível que não se coloque em pauta todo o sistema do mercado de trabalho e econômico como principal causa do desemprego; afinal, se há tanta riqueza no mundo (estar nas mãos de poucos é o problema), bastaria, por exemplo, diminuir a carga horária de cada trabalhador e outros teriam espaço para participar (se a metade da população está desempregada, por exemplo, diminui-se a carga horária da outra metade pela metade e todos

têm o que trabalhar). Isso não implica diminuir o salário. No caso, implicaria aumentar as despesas com salários (dobraria no exemplo aqui dado). A solução estaria no uso da “mais valia”<sup>110</sup>: diminuí-la, ou até mesmo eliminá-la. Como não dizer que a maior causa do desemprego é a não-consciência (a *ganância*) dos detentores das riquezas da economia? Claro que, dentro da visão destes, pelos motivos destes de enriquecimento, o fraco desempenho da economia é que gera o desemprego.

Pode-se pensar também que quanto maior o aumento demográfico, mais evidentes ficam estas questões, ou pelo menos as conseqüências destas. Assim, quanto maior a sociedade, mais descompassada, miserável, depravada e injusta ela se mostra. E que o problema do salário baixo, intimamente ligado à questão do desemprego (lei de oferta e procura), denota bem a desvalorização do trabalhador, em detrimento da “mais valia”: é a desvalorização do ser humano e a valorização da economia. Como exemplo, o que se dirá de haver desemprego e o fato de que o “trabalho infantil persiste no país”?

Portanto, será realmente possível concluir logicamente que, “Considerando os problemas, pode-se dizer que os maiores desafios das políticas públicas hoje são a geração de oportunidades de trabalho, a redução da informalidade e a melhoria da renda real do trabalhador.”?

---

<sup>110</sup> Veja-se a definição do conceito de “mais-valia” proveniente do **Dicionário de Filosofia** (ABBAGNANO; p. 637; 2003): Um dos conceitos fundamentais da economia de Marx. Uma vez que o valor nasce do trabalho e outra coisa não é senão trabalho materializado, se o empresário retribuísse ao assalariado o valor total produzido pelo seu trabalho, não existiria o fenômeno puramente capitalista do dinheiro que gera dinheiro. Mas como o empresário não retribui ao assalariado aquilo que corresponde ao valor por ele produzido, mas apenas o *custo* da sua força de trabalho (o suficiente para produzi-la, o mínimo vital), temos o fenômeno da mais-valia, que é a parte do valor produzido pelo trabalhador assalariado da qual o capitalista se apodera (cf. **O Capital**, I, seq. 3).

#### 4.2.4 Educação

EDUCAÇÃO (Ipea)
<i>Descrição da Pesquisa</i>
<p>A educação é um requisito fundamental para uma adequada inserção na sociedade. É essencialmente por seu intermédio que as pessoas podem adquirir e exercer sua cidadania, no âmbito econômico, social e político. O bom desempenho em qualquer profissão, por exemplo, demanda um crescente grau de conhecimento, não apenas específico (sobre as técnicas próprias da atividade), mas também geral e diversificado. Da mesma maneira, a participação no espaço democrático (votar em uma eleição, filiar-se a um partido, candidatar-se a um cargo eletivo ou integrar um conselho) requer cada vez mais capacidade de absorver informações acerca dos problemas da sociedade e do Estado. (Relatório Final – Ipea: 2005, p. 64).</p>
<i>Conclusão/ Comentários/ Recomendações</i>
<p><b>Principais problemas educacionais brasileiros</b>          Embora registre hoje 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda convive com graves deficiências na área da educação. Entre os problemas a ser enfrentados destacam-se o elevado índice de analfabetismo (sobretudo entre adultos e idosos), a baixa escolaridade média da população, o acesso restrito aos níveis de ensino não-obrigatórios e a baixa qualidade do ensino básico.</p> <p><b>Analfabetismo ainda pesa sobre mais de 11% da população</b>          Além de o analfabetismo constituir um sério entrave ao desenvolvimento econômico do país, sua persistência compromete o avanço da cidadania. Como um legado antigo, restringe, ainda hoje, as possibilidades de bem-estar de parte da população. Os dados da Pnad 2003 apontam para a existência de 14,6 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas em todo o país, o que corresponde a 11,6% da população. Só no Brasil urbano, principal foco deste capítulo, são 9,6 milhões de analfabetos (uma taxa de cerca de 9%).</p> <p><b>Baixa escolaridade reflete altos índices de reprovação e evasão</b>          A baixa escolaridade da população é em grande medida influenciada pelas altas taxas de reprovação e evasão escolares. Embora a maioria absoluta das crianças de 7 a 14 anos (97%) freqüente a escola atualmente, menos de 70% delas conseguem concluir a 8ª série do ensino fundamental. Desse modo, um grande contingente de meninos e meninas não completa a escolaridade obrigatória (as oito séries do ensino fundamental), o que contribui para rebaixar a média de anos de estudo da população.</p> <p><b>Acesso aos níveis de ensino não-obrigatórios é restrito</b>          Ainda que a quase totalidade da população de 7 a 14 anos já esteja matriculada no ensino fundamental, o problema do acesso à educação no Brasil se dá nos níveis de ensino médio e superior, assim como na educação infantil. Entre os jovens de 15 a 17 anos, o índice de freqüência à escola ultrapassa 81% em 2003, mas menos de 41% estão matriculados no ensino médio, nível adequado a essa faixa etária. Isso evidencia um elevado índice de distorção idade-série, tendo em vista que menos da metade dos alunos dessa faixa etária tem condições de concluir a educação básica antes de atingir a maioridade, momento no qual muitos jovens abandonam a escola para ingressar no mercado de trabalho.</p> <p><b>Baixa qualidade do ensino básico exige mudanças</b>          A baixa qualidade da educação é evidenciada pelos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Os resultados preliminares dessa avaliação, realizada em 2003, revelam que é grande o contingente de alunos do ensino fundamental e do médio com desempenho inadequado. De acordo com o relatório, cerca de 55% dos alunos da 4ª série ainda se situam no estágio “crítico” ou no “muito crítico” em língua portuguesa, o que mostra que não estão sendo alfabetizados adequadamente, pois apresentam sérias deficiências em leitura e interpretação de textos simples. Nas demais séries avaliadas (8ª do ensino fundamental e 3ª do médio), o desempenho dos alunos foi um pouco melhor. Mesmo assim, o percentual de estudantes que não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com a conclusão do ensino fundamental é de 26,8%, ao passo que, na última série do ensino médio, chega a 38,6%. O desempenho em matemática é, em geral, até mais preocupante. Na 4ª série do ensino fundamental, 51,6% dos estudantes encontram-se no estágio “crítico” ou no “muito crítico”. À medida que aumenta o nível de escolarização, crescem os índices nesses estágios: 57,1% dos alunos da 8ª série do ensino fundamental e 68,8% da 3ª série do ensino médio não têm as habilidades esperadas nessa disciplina. É importante acrescentar que a baixa qualidade do ensino básico é uma das principais causas dos problemas educacionais já mencionados, na</p>



medida em que influi, por exemplo, no baixo nível de escolaridade da população brasileira. Afinal, o ensino sem qualidade induz a um aumento na taxa de reprovação dos alunos, bem como a um incremento na taxa de evasão escolar.

**Desigualdades raciais diminuem apenas entre as crianças**

Além de o nível educacional médio da população brasileira ser insatisfatório, tendo-se por referência indicadores como a média de anos de estudo e a taxa de analfabetismo, os recortes por raça evidenciam que os negros se encontram em pior situação. Seu nível de escolaridade é inferior ao dos brancos em todas as unidades federadas. No que se refere à média de anos de estudo, a diferença desse grupo em relação à população branca é de aproximadamente dois anos, enquanto a taxa de analfabetismo é 2,3 vezes maior.

**País continua mal posicionado no ranking mundial**

O Brasil encontra-se mal posicionado em relação à maioria dos países latino-americanos. No que concerne à taxa de analfabetismo entre jovens de 15 a 24 anos, o país ocupava o 19º lugar entre 26 nações selecionadas em 2004. Quando comparado com os índices dos demais países do mundo, o resultado nacional também não é favorável. Em 2000-2004, levando em conta a taxa da população com 15 anos ou mais alfabetizada, o Brasil era apenas o 55º entre 118 países.

**Principais desafios das políticas públicas**

Os principais desafios da educação brasileira hoje são a erradicação do analfabetismo, a ampliação do acesso à educação infantil, especialmente na faixa de 0 a 3 anos, e aos níveis de ensino médio e superior, bem como a melhora da qualidade do ensino público. (Relatório Final – Ipea: 2005, pp. 64 a 75).

Eis o que fundamenta a idéia de um estudo sobre Educação, proveniente de um órgão de pesquisas vinculado ao Planejamento da sociedade:

A educação é um requisito fundamental para uma adequada inserção na sociedade. É essencialmente por seu intermédio que as pessoas podem adquirir e exercer sua cidadania, no âmbito econômico, social e político. O bom desempenho em qualquer profissão, por exemplo, demanda um crescente grau de conhecimento, não apenas específico (sobre as técnicas próprias da atividade), mas também geral e diversificado. Da mesma maneira, a participação no espaço democrático (votar em uma eleição, filiar-se a um partido, candidatar-se a um cargo eletivo ou integrar um conselho) requer cada vez mais capacidade de absorver informações acerca dos problemas da sociedade.

Vê-se que alguns aspectos são sempre salientados na visão governamental e institucional no que se refere à educação: de que o homem faz parte de uma sociedade, mas não se importa em se situar na natureza; de que a educação se remete à formação de um bom profissional para o campo do trabalho; de que é importante ao homem participar do vigente sistema “democrático”; de que é necessário capacitar-se para absorver informações.

O ser humano, nesta visão, encontra-se fragmentado. Já não pertence a um mundo tão intrigante e tão complexo, no qual não é conveniente se fixar um conceito – neste estágio da consciência (**sabedoria**) humana – sobre o que o homem realmente é e representa na totalidade das coisas do universo. Fechou-se em si e na produção de um mundo só seu, sua sociedade. Seu

trabalho construirá este “paraíso”. Democracia não é mais a eleição de uma idéia que mais agrada a um público numa realidade em que é necessidade primária que existam várias idéias, é a eliminação de todas as outras, subsistindo apenas uma. E absorve tantas informações, mas não processa e reflete, verdadeiramente, quase nenhuma destas, pois está dando cada vez menos valor à educação reflexiva.

Diz a pesquisa:

Embora registre hoje 97% das crianças de 7 a 14 anos na escola, o Brasil ainda convive com graves deficiências na área da educação. Entre os problemas a serem enfrentados, destacam-se o elevado índice de analfabetismo (sobretudo entre adultos e idosos), a baixa escolaridade média da população, o acesso restrito aos níveis de ensino não-obrigatórios e a baixa qualidade do ensino básico.

A tudo isto deve ser pensado incluir a qualidade das diretrizes, as quais, em sua maioria, ainda sofrem forte influência da herança tecnicista. Também, os índices sobre analfabetismo, que segundo a pesquisa são alarmantes do ponto de vista do “entrave econômico” e do “avanço da cidadania”, não exprimem o comportamento da consciência (**possibilidade de ação**) das pessoas. Neste sentido diz que “a baixa escolaridade da população é em grande medida influenciada pelas altas taxas de reprovação e evasão escolares”. Além, é claro, da miséria econômica em que se encontram essas pessoas, esses indicativos, por sua vez, devem ter algum motivo. Um palpite seria averiguar o significado da educação para esses seres humanos localizados nesta realidade corroboradora dos problemas da Educação. Qual o sentido, para esses indivíduos, da motivação de viver e o que necessitariam para alcançar objetivos desta ordem?

Neste quadro de problemas, ainda pode ser mencionado que “é grande o contingente de alunos do ensino fundamental e do ensino médio com desempenho inadequado..., pois apresentam sérias deficiências em leitura e interpretação de textos simples... o desempenho em matemática é, em geral, até mais preocupante... 57,1% dos alunos da 8ª. Série do ensino fundamental e 68,8% da 3ª. Série do ensino médio não têm habilidades esperadas nessa disciplina”. O que acontece? Esta porcentagem dos seres humanos não tem inteligência nem vontade suficiente para galgar uma devida formação educacional? É preciso repetir que neste nível da consciência (**sabedoria**)



humana, ainda não se pode afirmar que já se têm todas as devidas formas e conteúdos benignos à boa constituição educativa dos indivíduos. Insistir demasiado nas disciplinas lógico-matemáticas talvez não seja salutar à humanidade. Primeiramente, talvez estas não estejam bem direccionadas ao construtivismo da formação do sujeito (aplicação educativa nos estágios devidos da construção da pessoa). Depois, que uma exacerbada valorização dessas disciplinas influencia o gosto e a dedicação dos alunos às outras disciplinas, como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. No final de tudo isso, então, o aluno não deveria ser aprovado, passando de ano, representativamente a critérios de notas lógico-matemáticas, mas ser aprovado enquanto “homem de bem”, mostrar-se constituído, dentro de um estágio de desenvolvimento, de estar usando melhor a sua identidade de ser humano, detentor da possibilidade da prática da razão enrustida com os sentimentos.

Por fim, é preciso deixar a dúvida de como deve a Educação do Estado interagir com a educação devida da função natural dos pais. Diz a pesquisa: “Os principais desafios da educação brasileira hoje são a erradicação do analfabetismo, a ampliação do acesso à educação infantil, especialmente na faixa de 0 a 3 anos, e aos níveis de ensino médio e superior, bem como a melhora da qualidade do ensino público”. Como colocar “especialmente na faixa de 0 a 3 anos”? O indivíduo na escola desde esta tenra idade, com um sentimento que muitos podem compartilhar, pode trazer grandes perdas ao desenvolvimento natural da criança. Colocar o risco de tal perda é verdadeiramente educar?

## 4.2.5 Segurança

SEGURANÇA (Ipea)
Descrição da Pesquisa
<p>A segurança é um bem fundamental para as pessoas e para o país. É ainda uma das principais obrigações do Estado para com o cidadão. Ter segurança significa viver sem estar sob risco de sofrer uma violação de sua propriedade, de sua integridade física, de sua liberdade ou de sua vida. Para poder viver em sociedade é necessário que cada indivíduo tenha um mínimo de segurança que lhe permita trabalhar, estudar, consumir, aprimorar-se, divertir-se, estar em casa ou na rua, sem que esteja sob risco de ser agredido ou lesado. Quando os cidadãos vivem em situação de insegurança, os custos individuais e sociais são altos, pois as pessoas tendem a evitar as situações que as colocam em perigo, podendo deixar de freqüentar escolas, ir ao trabalho ou visitar amigos. Os custos econômicos da insegurança também são elevados, uma vez que afetam a propensão de qualquer um a investir e produzir bens e serviços. Nesse sentido, cabe dizer que não basta ter segurança (isto é, não estar sob risco de sofrer uma violação); é necessário ter a “sensação de segurança”. Em outras palavras, cada cidadão deve ter a certeza de que dificilmente será alvo de violência.</p> <p>(Relatório Final – Ipea: 2005, p. 108).</p>
Conclusão/ Comentários/ Recomendações
<p><b>Principais problemas da segurança no Brasil</b></p> <p>No Brasil, os principais problemas de segurança são o número elevado e crescente de homicídios, principalmente nas capitais e nas regiões metropolitanas com mais de 1 milhão de habitantes; a alta taxa de vitimização da população (isto é, de incidência de furtos, roubos e vários tipos de agressões); o crime organizado, que, além dos homicídios, provoca o aliciamento de crianças e jovens, o aumento da corrupção e do tráfico de armas; e os desfechos violentos de conflitos interpessoais, que afetam cotidianamente as pessoas no trânsito, em casa, nos bares e nos clubes. Além disso, há uma crise do sistema de segurança e de justiça criminal como um todo, que pode ser verificada a partir da impunidade dos infratores e dos casos de violência praticada por policiais e carcereiros.</p> <p><b>Brasil está muito longe dos patamares dos países desenvolvidos</b></p> <p>Se comparada a outros países, a situação brasileira é gravíssima. O Brasil é uma das poucas nações a ter uma taxa de crimes de homicídio acima de 20 casos por 100 mil habitantes (23,4). Além disso, está muito distante dos patamares encontrados em países desenvolvidos como Estados Unidos, França e Canadá, onde os valores das taxas oscilam em torno de 5 crimes de homicídio por 100 mil.</p> <p><b>Principais desafios das políticas públicas</b></p> <p>O primeiro grande desafio é a redução do número de homicídios. Uma vez que são causados principalmente por armas de fogo, um passo importante é o desarmamento da população, na linha do que ocorre atualmente por meio de campanha realizada pelo Ministério da Justiça. Outra medida relevante é fortalecer as investigações sobre o tráfico de armas no país e aumentar o controle sobre as armas que estão em poder das polícias e das Forças Armadas. O segundo desafio é a diminuição da vitimização no Brasil. Isso passa, primeiro, pela educação contra o uso da violência. Ainda hoje, muitos pais acreditam que utilizar a violência na educação de filhos é um importante instrumento para a imposição de limites e punição por comportamentos indesejáveis. No entanto, a violência usada com “fins educativos” ou como represália contra uma ação qualquer tende a naturalizar a lei do mais forte e enfraquecer a via do diálogo para resolução de conflitos e negociação de interesses, seja nos espaços privados (violência doméstica, por exemplo), seja nos públicos. Além disso, é necessário haver um fortalecimento das experiências de policiamento comunitário, de forma que comunidade e polícia trabalhem juntos na identificação e no enfrentamento dos principais problemas de cada região. O terceiro desafio é a atuação contra o crime organizado. Nesse sentido, as ações devem ser empreendidas por vários órgãos públicos. Um aumento da capacidade de fiscalização da Receita Federal, das estaduais e municipais, assim como das polícias rodoviárias, pode colaborar para a identificação de casos de lavagem de dinheiro, roubo de cargas, receptação de mercadorias roubadas e enriquecimento ilícito. O fortalecimento de órgãos de fiscalização da utilização de recursos públicos, como o Tribunal de Contas da União e os dos estados e a Controladoria-Geral da União, pode reduzir o espaço de atuação de diversas quadrilhas que desviam verbas públicas e intimidam testemunhas. O investimento em ouvidorias e corregedorias para investigação de maior número de casos de indícios de</p>

irregularidades cometidas por funcionários públicos, tal como abusos no uso da violência, tende a coibir a participação de membros do Estado em quadrilhas de roubo de carga, tráfico de drogas, tráfico de armas, tráfico de seres humanos, redes de prostituição infantil e grupos de extermínio. A ampliação de programas de proteção à testemunha e de disque-denúncia pode aumentar o número de pessoas dispostas a colaborar com a Justiça para a condenação de infratores. Por fim, novas pesquisas devem ser realizadas com o objetivo de encontrar melhores meios de reduzir o consumo de drogas, tratar os dependentes e estreitar os espaços de atuação de quadrilhas de tráfico de drogas. O quarto desafio é solucionar mais casos de conflitos interpessoais. Uma parcela deles chega ao Judiciário e, apesar da lentidão, é resolvida nos tribunais. No entanto, muitos não chegam à Justiça, e as partes parecem ter diferentes motivos para não levá-los até lá: medo de perder a causa, falta de recursos financeiros para abrir e manter o processo até o fim, desinteresse devido ao tempo que deve ser investido e o tempo de espera pelo resultado, entendimento de que se pode ter melhor resultado resolvendo a questão privadamente (utilizando a força, por exemplo) ou, ainda, preferência por deixar a questão em suspenso ou no esquecimento para evitar maiores danos. O não tratamento desses conflitos e a falta de instâncias para sua resolução podem desembocar no recrudescimento e no desfecho violento. O quinto desafio é o enfrentamento da crise do sistema de Justiça criminal. Um primeiro passo é a melhor integração das diferentes instituições envolvidas no sistema: polícias e guardas municipais, Ministério Público, Poder Judiciário, sistema prisional, ministérios (da Justiça, da Saúde e a Secretaria Especial de Direitos Humanos) e secretarias de Segurança Pública. Uma segunda ação é o controle do uso da violência pela polícia e pelas guardas penitenciárias, o qual deve respeitar limites como necessidade, proporcionalidade e legalidade. Nessa direção, o aprimoramento e a concessão de maior autonomia a ouvidorias e corregedorias podem coibir o cometimento de abusos. O maior controle sobre a violência e a corrupção no sistema, ao lado de mudanças que agilizem o andamento dos processos judiciais e tornem mais eficiente o trabalho de investigação das polícias, deve reduzir a subnotificação de crimes, a impunidade e, por conseguinte, a sensação de insegurança. Por fim, um último ponto importante a ser considerado é a crise do sistema penitenciário. Nesse sentido, uma maior aplicação da progressão penal e das penas alternativas (como multa e prestação de serviços comunitários), assim como o maior investimento na melhoria da qualidade dos presídios e nas ações para reinserção social dos egressos, pode colaborar para a melhora das condições do sistema prisional e para a redução de reincidência criminal.

(Relatório Final – Ipea: 2005, pp. 108 a 124).

### Começando com a definição de segurança para a pesquisa:

A segurança é um bem fundamental para as pessoas e para o país. É ainda uma das principais obrigações do Estado para com o cidadão. Ter segurança significa viver sem estar sob risco de sofrer uma violação de sua propriedade, de sua integridade física, de sua liberdade ou de sua vida. Para poder viver em sociedade, é necessário que cada indivíduo tenha um mínimo de segurança que lhe permita trabalhar, estudar, consumir, aprimorar-se, divertir-se, estar em casa ou na rua, sem que esteja sob risco de ser agredido ou lesado.

A história da humanidade é um bom comprovante do quanto os indivíduos devem prezar a segurança; pois esta mostra vários exemplos de como se pode facilmente escravizar, dominar e explorar o homem. Sem escrúpulos, os mais “fortes” se aproveitam dos seus semelhantes em benefício próprio, incutindo o medo pela força física.

Por causa disto, principalmente, as pessoas se agrupam em sociedade, exigindo desta que assuma o controle. Para tanto, abrem mão de suas liberdades e fomentam o Estado para assumir rédea desta situação.

Contudo, já se abriu mão da liberdade para a criação de uma engrenagem de segurança e não se obteve o resultado desejado. A violência à vida e à privacidade alcança, hoje, um nível difícil para se imaginar uma reversão.

Os desafios para mudar esta situação, apontados pela pesquisa, são:

Redução do número de homicídios... um passo importante é o desarmamento da população.

Reduzir o número de homicídios não deveria significar redução dos motivos que levam aos homicídios, os quais são, em última instância, provocados pelas iniquidades e pelo desdém aos bons costumes? Logo, não se deveria ter como passo importante a consciência (**escrúpulo**) dos membros privilegiados da sociedade quanto à desigualdade e a consciência, boa educação, dos bons valores morais e éticos?

Diminuição da vitimização no Brasil. Isso passa, primeiro, pela educação contra o uso da violência. Ainda hoje, muitos pais acreditam que utilizar a violência na educação de filhos é um importante instrumento para a imposição de limites e punição por comportamentos indesejáveis.

Primeiramente, a sociedade é herdeira da violência como instrumento para a imposição de limites, lembre-se da repressão da ditadura militar reinante no Brasil de 1964 até os meados da década de 1980, sem falar em toda a história da humanidade. Logo, a educação a este respeito não deve se restringir ao nicho familiar, mas ao âmbito histórico-cultural. Por outro lado, a questão da violência familiar deve ser revista, pois o que se pode verificar hoje, num rápido olhar na educação pública, é um amontoado de jovens mimados, aos quais os professores têm uma grande dificuldade de embargar indisciplinas. O que também se pode verificar neste nicho educacional é o relato de incidentes de pais que extrapolam, vezes pelo alcoolismo, vezes pela depressão das miseráveis vidas que possuem, vezes pelo descontrole da pressão de ainda se manterem “bons” (participantes de empregos honestos para sustentarem a família) em contrapartida às injustiças que recebem dia após dia, e que “se escondem” em uma desculpa factível para abafarem a vergonha de suas fraquezas perante tantas forças externas ao seu controle. De

qualquer forma, isto deveria ser motivo de grande embate antes de se tomar partido de um motivo ou outro da execução de uma determinada violência.

A atuação contra o crime organizado. Nesse sentido, as ações devem ser empreendidas por vários órgãos públicos. Um aumento da capacidade de fiscalização da Receita Federal, das estaduais e municipais, assim como das polícias rodoviárias, pode colaborar para a identificação de casos de lavagem de dinheiro, roubo de cargas, receptação de mercadorias roubadas e enriquecimento ilícito.

No mesmo rol da pesquisa sobre Exploração Sexual Infantil, deve-se também ter em conta a contrapartida do fenômeno. Se por um lado o crime organizado é atitude de bandidos e marginais, por outro, deve-se lembrar que é sustentado pela atitude de consumidores de drogas, agentes passivos e ativos de corrupção, compradores de armamentos (fomentadores de lutas ancoradas pela violência), etc. Logo, enquanto houver pessoas com consciências de valores dúbios, que não ponderarem suas anêmicas atitudes e gostos (consumos), sempre haverá quem se disponha a criar caminhos de se aproveitar destas fraquezas.

Solucionar mais casos de conflitos interpessoais. Uma parcela deles chega ao Judiciário e, apesar da lentidão, é resolvida nos tribunais. No entanto, muitos não chegam à Justiça, e as partes parecem ter diferentes motivos para não levá-los até lá: medo de perder a causa, falta de recursos financeiros para abrir e manter o processo até o fim, desinteresse devido ao tempo que deve ser investido e o tempo de espera pelo resultado, entendimento de que se pode ter melhor resultado resolvendo a questão privadamente (utilizando a força, por exemplo) ou, ainda, preferência por deixar a questão em suspenso ou no esquecimento para evitar maiores danos. O não tratamento desses conflitos e a falta de instâncias para sua resolução podem desembocar no recrudescimento e no desfecho violento.

Mas como acreditar em justiça com tantos exemplos e motivos para entender a impossibilidade desta? Só a razão já bastaria para comprovar a impossibilidade real da justiça numa sociedade tão desigual. A sensibilidade faz o espírito lacrimejar diante das sensações a que se está exposto diariamente. Somente a frieza imposta pelo sistema social vigente é que pode crer numa “justiça”. Pode-se verificar, por exemplo, em qualquer capital, as grandes filas, todos os dias úteis, nos Tribunais do Trabalho, para verificar o excesso de injustiças. Portanto, por que haveria filas para se buscar justiça se esta já houvesse? Logo, o problema não se resume a “falta de instâncias”, mas à falta de uma realidade melhor. Assim, o foco deve ser a construção desta

realidade à mercê da justiça e não instâncias jurídicas para remediar a realidade posta.

Enfrentamento da crise do sistema judiciário criminal... A crise no sistema penitenciário.

Aqui, encontra-se somente denotada a crise na falta de investimento no ser humano. São todos tão maus assim, ou o meio de vida da maioria é que leva muitos a desvios de conduta? É certo que o ser humano não é perfeito e que ninguém é santo, mas investir mais no julgamento dos criminosos e no alojamento dos punidos do que nas condições para se ter o mínimo de motivos para o desvio do bom caminho é concentrar-se demasiado nas conseqüências e não nas causas (culturais e sociais).

Deste modo, procurou-se neste tópico realizar uma **leitura de mundo** que traduzisse os fatos socioculturais do cotidiano de hoje, verificando toda a oblíqua linguagem que reflete a complexa realidade da consciência (**modo de vida**) social da condição humana.

#### **4.3 EXEMPLOS NOS SABERES (ACADEMIA)**

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná proporcionou ao longo do ano de 2005, além das diversas disciplinas e seminários de praxe, alguns outros momentos de estudos com professores convidados de academias de outros países. Dentre essas possibilidades, foi de especial valia o inter-relacionamento com três seminários: “Educação e Saúde: Pilares do Desenvolvimento Humano”, pelo Professor Enrique Saforcada (Argentina); “Política Prospectiva para Desenvolvimento da Cultura Democrática”, pela Professora Graciela A. Mota (México) e “Estudos sobre o Conhecimento Social na Perspectiva Piagetiana”, pelo Professor Juan Delval (Espanha).

Coincidentemente, estes três estudos podem trazer luzes e ilustrar as idéias aqui abordadas em três esferas, as quais vale a pena constar: Subjetiva (psicológica), referencialmente à pesquisa “Estudos sobre o Conhecimento Social na Perspectiva Piagetiana”, que tem como principal foco “A Construção do Conhecimento sobre a Sociedade”; Material-Corpórea, mencionando a pesquisa “Educação e Saúde: Pilares do Desenvolvimento Humano”, que

aborda o papel educacional na saúde em contrapartida às políticas governamentais focadas na epidemiologia; e Social, com a pesquisa “Política Prospectiva para Desenvolvimento da Cultura Democrática”, que trata mais detidamente as políticas sob a ótica da Psicologia Social.

Contudo, esses seminários mostraram bem claramente não se tratar de recortes específicos que isolam essas questões que envolvem o ser humano (subjetivo, social, corpóreo), mas pontos de vista bem localizados que respeitam o indivíduo nesses três níveis, até mesmo porque os palestrantes eram todos de formação comum à Psicologia, onde os fenômenos humanos constituem a base de consideração de estudo. E, mais, tudo isso numa visada educacional, colocando a Educação como fomentadora principal para a harmonia do sujeito em toda a sua composição e relação com o meio, o que, em grande medida, vai ao encontro das perspectivas apontadas nos capítulos precedentes.

Destarte, nas experiências vividas no campo dos saberes, seguem exemplos que ampliam e confirmam, por carregarem elementos de ação e reflexão ao conhecimento humano, a prática da identidade humana.

#### **4.3.1 “Educação e Saúde: Pilares do Desenvolvimento Humano”**

A seguir um rápido apanhado (resumo) do que foi exposto pelo professor Enrique Sarfocada (Universidade de Buenos Aires, Argentina) durante os dias 26 e 27 de abril de 2005, em Curitiba, nas dependências da Universidade Federal do Paraná.

O seminário iniciou-se mostrando a relação do “fator humano na saúde pública”, ou seja, demonstrando a importância de um viés primordial ao ser humano, antes da habitual perspectiva científica (uso da medicina epidemiológica). Com isso, defendendo a tese de que, primeiramente, deve-se instituir uma formação humana adequada como principal fator de promoção da saúde, conseqüentemente, de combate às doenças. Assim, “má educação é diretamente proporcional à má saúde e vice-versa”; por isso, concluído “Educação e Saúde: Pilares do Desenvolvimento Humano”.

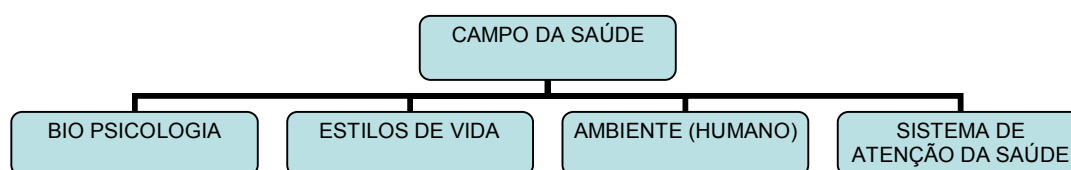
Desta feita, considerando-se que a educação é responsável ativo da boa saúde da população, coloca-se tudo no mesmo conjunto de ações da questão social primordial dos homens, engendrando, assim, uma política da saúde, em

detrimento de uma política de combate às doenças, uma política epidemiológica. Para tanto, o bom arranjo do sistema educacional se faz importante para formar uma sociedade com hábitos de saúde adequados; e subverter a situação atual, onde apenas existem teorias das enfermidades e não teorias de (para) a saúde: “como se seguir são e não como se curar quando enfermo”.

O princípio para promover esta idéia é, basicamente, o da formação da consciência (**a base para a promoção da vida**) de entendimento a priori das coisas. Por exemplo, o corpo tende naturalmente à saúde, o homem tende naturalmente ao saber, a vida tende naturalmente a ser bem vivida.

Contudo, há toda uma estrutura formada que impossibilita o bom juízo da “diferença entre ‘mirar’ e ‘ver’”, diferença esta que entra no âmbito de uma questão de socialização, de estruturas valorativas, comportamentais, etc. Já que “as pessoas só vêem o que estão preparadas para ver (Ralph W. Emerson)” e “não podemos fazer (agir) pelo que não vemos (idem)”. Assim, o “Complexo Industrial Profissional” que envolve a epidemiologia hoje, além das atividades afins, ganha força pelo fato de a população só estar preparada para “ver” suas enfermidades e estar a agir unicamente em busca de suas curas. Necessitar-se-ia, sim, uma mirada nas “categorias coletivas na origem das enfermidades”.

O que seriam estas “categorias”? Segundo a citação de Laframboise, podem ser expressas com o quadro abaixo, dos “Componentes da Concepção do Processo de Saúde”:



Portanto, os cuidados sociais com a saúde devem respeitar todos esses componentes que perfilam desde a prevenção das enfermidades, a manutenção da saúde, até o eventual atendimento (atenção) das epidemiologias.

Todavia, para tanto, é necessário uma conscientização, escolha de paradigmas bem fundamentados, dos profissionais da saúde. O paradigma sugerido, então, é o da “promoção da saúde e não prevenção de enfermidade”.



É decidir, entre o “Paradigma Industrial Restritivo”, que se preocupa somente com a cura (indústria dos remédios, pesquisas científicas de cura, formação universitária de profissionais que conduzem este processo, etc.), ou o “Paradigma Social Expansivo”, que promoveria o desenvolvimento da sociedade desde a formação do indivíduo, indicando-lhe o caminho do bem viver pelas tendências naturais de existência que lhe participam desde sempre.

Por fim, seguiu-se a exposição de alguns conceitos importantes ao funcionamento da tese:

- Colaborar: não necessita conhecimento.
- Participar: com conhecimento.
- Poder: capacidade para tomar decisões.
- Transformação do conhecimento: dificuldade ocidental.
- Universidade: forma o sábio solitário sem ser sábio para comprovação prática.
- Satisfação: conceito complexo.
- Sistema Educacional: ensina o maltrato, é necessário humanizar o ensino.
- Intelectual: sem se saber o verdadeiro papel do intelectual não se terá nada a fazer.

#### **4.3.1.1 Sobre os Pilares do Desenvolvimento Humano**

Aquém de fomentar as idéias contidas nesta obra, por se tratar de um exemplo de reflexão ao que realmente deve ser valioso ao bom andamento da vida humana, este estudo mostra a importância das disciplinas “conversarem”.

O papel do psicólogo social que promove a tese em questão é valioso, mas não terá muita eficiência se outros campos do conhecimento e da atividade humana também não se mobilizarem a respeito da conscientização, do bom senso quanto ao conhecimento primário das causas dos problemas. O mesmo se aplica à idéia de Filosofia Prática, que almeja, nas ações das atividades humanas, o exercício do melhor pensamento (reflexão) possível. O que implica este pensamento interferir salutarmente na construção do mundo humano (sociedade).

Para ilustrar este sentido, pôde-se anotar na interação dos alunos participantes do seminário “Educação e Saúde: Pilares do Desenvolvimento

Humano”, várias questões, das quais uma, particularmente, chamou à atenção, feita por uma acadêmica da área da Pedagogia: “O que pode ser feito na área da Educação, pensando-se nesta perspectiva de ‘Paradigma Social Expansivo’?”.

Resposta do professor palestrante: “Penso que o papel da filosofia pode ser importante para isso. Uma idéia de filosofia prática pode ser muito bem-vinda, desde que o professor-filósofo, com uma participação efetiva, orientando e tomando parte das questões da população, possa contribuir para expandir o esclarecimento social. Na Argentina temos alguns bons exemplos deste tipo de atividade de filosofia prática, que estão sendo muito interessantes e valiosas. Penso, sim, que este seria um bom caminho para a Educação”.

O interessante, e também lamentável, foi a reação da palestrante pedagoga autora da pergunta, que insistiu em indagar se haveria algo mais específico à Educação mesmo (como se a Filosofia não fizesse parte desta propriamente dita). Na quase não compreensão do professor a respeito desta posição, de definição fragmentada da Educação, demonstrada pela seqüência da resposta, veio sua confirmação de que a Educação, sem esta perspectiva de promoção de uma melhor reflexão, que a filosofia pode dar, se bem dimensionada à prática, não pode se efetivar de fato. Tratou, então, de exemplificar casos realizados pelos tais filósofos práticos de que tinha conhecimento. Depois, mais triste ainda, foi verificar o desdém da autora da questão, que demonstrou claramente nem aderir, nem refletir melhor a posição defendida pelo professor.

#### **4.3.2 “Política Prospectiva para Desenvolvimento da Cultura Democrática”**

Colocar-se-á neste item um pequeno resumo dos pontos essenciais à tese que foi exposta pela professora Graciela A. Mota (UNAM, México) durante os dias 26 e 27 de abril de 2005, em Curitiba, nas dependências da Universidade Federal do Paraná. Mota indica a democracia e a ação para a efetivação desta (Educação, ações sociais, participação e co-responsabilidade) como os caminhos para o desenvolvimento da sociedade rumo ao seu aperfeiçoamento.

- A educação cívica tem de ser durante toda a vida.

- Educação cidadã → participação → na família; instituições educacionais; organizações profissionais, políticas e não-governamentais.
- Missão: capacitação à vida pública, do senso crítico, do entendimento aos significados.
- Tolerância ao outro: pela via do discurso eficaz. Democracia modifica a linguagem. Iguala a linguagem. “Empobrece” a linguagem e isso não é nenhuma “desgraça”.
- Cotidiano: o ritmo cotidiano deve ser controlado pela imposição de valores; a imediatez cotidiana (“guerra”) necessita de educação.
- Bem comum → Ação.
- Democracia: significa “Estilo de Vida”, que deve ser regado pela co-responsabilidade cidadã.
- Comodismo: “Burocracia Mental”.
- Movimento histórico: *civites* – civilidade – civilização – cidadão.
- Vida cotidiana: é uma pergunta (descobrir o incerto).
- Dimensões e Espaços Cidadãos → cidadão (direito) – coletivo – físico (corpo) → jurídico – normativo – individual → pragmático funcional.
- Espaços: privado, semi-privado/semi-público, público.
- Enfrentar todos os “espaços” é ser ‘si’ mesmo de fato, é participar (do mundo).
- Discurso eficaz: rechaçamento (“não há erro, há errância”: “vícios privados, virtudes públicas”).
- O discurso deve ter em conta o público → negociação.
- A questão não é de inclusão, e, sim, de não-exclusão (de participar, de ser si mesmo, dos espaços, da capacitação à vida).
- Muitas questões educativas não são educativas, propriamente ditas, e, sim, psicológicas: de influência, persuasão. Exemplo: no âmbito do espaço semi-privado e semi-público incutir a culpa do privilégio, através do processo cognitivo e da negociação (entender as conseqüências, as responsabilidades) → discurso eficaz do entendimento da culpa pelo privilegiado, ou seja, uma passagem

para a consciência (**uma compreensão de fato**) da medida da distribuição dos espaços privado, semi-privado/semi-público e público.

#### 4.3.2.1 Sobre o Desenvolvimento da Cultura Democrática

Fica evidente a grande preocupação de alguns intelectuais a respeito do encaminhamento que segue a sociedade ocidental hoje, como é o caso do que pode ser captado neste seminário. Novamente a ação e o papel do intelectual fizeram frente diante da perspectiva de mudança da realidade posta, sem revoluções armadas e sem deixar de perceber a fragilidade da consciência (**estrutura**) humana, a qual necessita ser mais bem formada.

No caso específico deste seminário, foi acolhido como pertinente a questão da formação da consciência (**entendimento do indivíduo**) não só ao nível da massa como importante, já que esta está claramente mal desenvolvida a este respeito, mas também do privilegiado; o que a obra aqui também trabalha com bastante atenção.

A este respeito o autor aqui se manifestou durante o seminário, indagando à palestrante o seguinte: “Segundo o que disse a professora, ‘a Democracia modifica a linguagem, iguala a linguagem, empobrece a linguagem e isto não é nenhuma desgraça’. Tomando-se que, em certa medida, linguagem e realidade se confundem, significam a mesma perspectiva (linguagem=realidade, conforme a idéia grega de *logos*); como convencer que uma ‘realidade empobrecida’ não é uma desgraça? Ou, como convencer alguém, detentor de algo supostamente privilegiado (rico), a participar de algo empobrecido (inferior ao que já possui)? Ou, como o rico pode aceitar participar do pobre?”.

Resposta da palestrante: “A sua colocação é muito boa, muito interessante, pois remete à questão da linguagem. Isto que você questiona pode ser possível ao se criar novos contextos, nos meios de comunicação, por exemplo. É preciso, então, ativar a verdadeira linguagem, o discurso eficaz. Com isso, eliminar pensamentos unilaterais e se fazer uma educação crítica, interrogativa. Criar neste cenário toda uma verdadeira concepção humana e se fazer a passagem para a consciência: no espaço semi-privado e semi-público,

provocar a culpa do privilegiado, com um discurso eficaz do entendimento da culpa do privilegiado. É uma ação retórica, psicológica.”.

Crê-se, deste modo, que o ideário deste seminário vem a convergir à idéia deste capítulo, de incutir exemplos, particularidades, tirados de outros casos, que confirmem o que foi exposto como base teórica nestes ensaios.

#### **4.3.3 “Estudos sobre o Conhecimento Social na Perspectiva Piagetiana”**

Traçar-se-á neste momento um breve relato das reflexões aos estudos apresentados pelo professor Juan Delval (Universidade Autônoma de Madrid, Espanha) durante os dias 23 e 24 de maio de 2005, em Curitiba, nas dependências da Universidade Federal do Paraná. Referencialmente à “Construção do Conhecimento sobre a Sociedade”. Assim, descreve o pesquisador seus estudos:

- “O que gostaria de apresentar-lhes hoje são algumas reflexões sobre as investigações que vimos realizando desde mais de 35 anos a respeito de como se constrói o conhecimento sobre a sociedade. Poder-se-ia pensar que as crianças não têm idéias sobre a política, sobre a economia, sobre seu país; mas quando lhes perguntamos, encontramos-nos com uma extraordinária riqueza de idéias próprias. Por isso, durante muitos anos, temos estado explorando como se formam e com evoluem essas idéias”.
- As Representações: “o que estudamos são as representações ou os modelos do mundo em que se dispõem os sujeitos, neste caso sobre a sociedade. Vamos tratar de mostrar que alguns rasgos [acometimentos] dessas representações estão muito arraigados, são muito gerais e parecem bastante independentes do meio social”.
- “Vou partir da idéia de que o que faz mais especiais os seres humanos, e o que mais os diferencia de outras espécies animais, é sua capacidade para estabelecer modelos ou representações da realidade que se aperfeiçoam continuamente e que extravasam o conhecimento do mundo que nos proporcionam os órgãos de recepção da informação dos quais estamos dotados”.
- “Os sujeitos começam por elaborar modelos da realidade sobre a que estão atuando e recolhe algumas propriedades e resistências

desta. É o que podemos denominar modelos locais. Mas esses modelos locais levam à construção de modelos globais que incluem pressuposições a respeito das quais são as propriedades básicas de um tipo de realidade, o que provoca a constituição de domínios separados desta. A partir disso os modelos locais que se elaboram para a resolução de um problema determinado se construirão tendo em conta essas propriedades globais. O que vamos sustentar é que os sujeitos dispõem de modelos gerais sobre como funciona o mundo, dividindo esse mundo em diferentes domínios. Ante cada situação problemática o sujeito elabora um modelo que considera adequado para procurar os seus fins”.

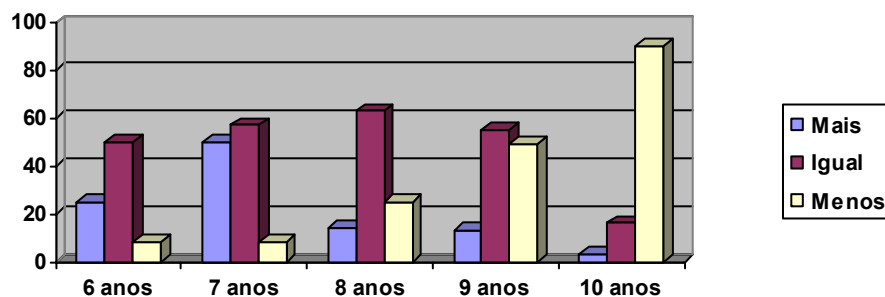
- Características das representações:

Necessidade	Os sujeitos precisam de representações para sobreviver no mundo.
Funções	As representações permitem atuar e entender.
Elaboraões	Produzem-se como resposta para a satisfação das necessidades. Portanto, têm sua finalidade na ação e na sobrevivência.
Constituem o conteúdo da mente	As representações são o que está na mente dos indivíduos, são os dados que temos de estudar primordialmente. Mas não são acessíveis de forma direta.
Não são explícitas	As representações só existem de uma forma fixada em casos excepcionais. Vão-se gerando à medida que o sujeito precisa delas.
Características comuns	As representações não são específicas para cada problema, pois têm características comuns e gerais entre elas.
Evolução	A formação de representações segue uma série de estágios regulares.
Importância Educativa	As representações têm uma enorme importância, pois os alunos entendem as coisas a partir delas.

- Ontologias: “os sujeitos atribuem determinados tipos de propriedades a âmbitos de objetos e de fenômenos; isso os leva a diferenciar diferentes domínios da realidade, que se caracterizam por comportar-se de uma maneira determinada. Defenderemos a idéia de que os domínios básicos em que os sujeitos chegam a dividir a realidade são: o mundo dos objetos físicos, o mundo dos seres vivos, o mundo dos objetos com mente (os seres humanos enquanto sujeitos psicológicos) e o mundo das instituições sociais nas quais vivem os seres humanos; esses pressupostos epistemológicos e essas concepções ontológicas a respeito dos diferentes domínios da realidade não são explícitos, mas constituem formas de ver o mundo

muito arraigadas, que se manifestam quando os sujeitos têm de resolver um problema”.

- Domínios: “esta perspectiva se propõe de uma forma diferente o problema dos domínios, ao que se referem freqüentemente os psicólogos inatistas; para eles, nossa mente está fabricada já com módulos que permitem ao sujeito enfrentar-se com os domínios sem experiência prévia; nossa perspectiva, pelo contrário, assinala o labor construtivo do sujeito para estabelecer e diferenciar os domínios”.
- Modelos do Mundo Social: “o núcleo central das representações sobre o mundo social, constituem-no as idéias sobre economia e política: a economia como produção e distribuição dos recursos escassos; a política como organização e regulação das relações entre os indivíduos, e principalmente das relações de poder; ademais, é característico dos fenômenos sociais desenvolver-se no tempo, isto é, ter uma dimensão histórica”.
- Idéias sobre o Lucro: “a idéia do lucro do vendedor, como diferença entre o preço de compra e o preço de venda, parece extremamente elementar, e por isso muito simples; mas, para as crianças darem-se conta de que tem que existir uma diferença necessária entre o preço de compra e o preço de venda, é algo que resulta surpreendentemente complicado de entender, e que só se consegue anos depois de que a criança tenha começado a participar em atividades de compra”.
- Idéias sobre o Lucro II: “as linhas gerais do pensamento dos meninos, até os 10 ou 11 anos, pode resumir-se da seguinte maneira: o lojista compra as mercadorias numa fábrica (ou em outra loja), e paga por elas um preço; depois as vende pelo mesmo ou por menos do que lhe custaram; com o dinheiro que obtém dessa venda vive ele e sua família, para seus empregados e repõe a mercadoria”.



(Conforme material disponível durante o seminário)

- Dificuldades: “cognitivas → dificuldades para considerar simultaneamente ao lojista como comprador e vendedor; sócio-morais → dificuldades para entender a atividade da venda como institucionalizada; identificação do econômico e do moral; preço fixo”.
- Estudos Transculturais: “o mais surpreendente é que encontramos respostas semelhantes em distintos países, e inclusive entre crianças vendedoras; temos estudado o problema com crianças vendedoras (de rua) no México”.
- Elementos das Representações sobre o Social:

Regras e Normas	Indicam como se deve comportar nas diferentes situações sociais.
Valores	Expressam o que a sociedade considera positivo ou negativo, o que se deve fazer ou não. Estão muito ligados às normas.
Informações	Conhecimentos sobre aspectos concretos da realidade social
Noções ou explicações	Permitem a compreensão de um aspecto da realidade social.

- Outras pesquisas expostas no seminário, todas dentro do mesmo ideário, o que não suscita descrição aqui:
  - Direito das Crianças: Direito à Educação;
  - A sociedade para a criança.

#### 4.3.3.1 Sobre o Conhecimento Social, sobretudo a questão da “Noção de Lucro”

Foi muito interessante a perspectiva (piagetiana) exposta pelo palestrante, no tocante à concepção de construção da consciência (**conhecimento**) social pelo sujeito. Rousseau, em grande medida, já



anunciava em seu **Emílio** noções de construtivismo, conforme, mesmo, segue a estrutura daquela obra.

De grande valia é o delineamento que se segue desta pesquisa sobre a Construção do Conhecimento sobre a Sociedade, principalmente no exemplo específico da pesquisa sobre a Noção de Lucro, à qual se deve reportar. Isto, porque reforça a possibilidade de reforma da realidade posta para a construção de um ideário mais adequado ao que se pode esperar de verdadeiramente humano, segundo as características que podem ser notadas da natureza, e a que tanto tentou se fazer jus nesta presente construção, enquanto obra acadêmica.

Esta possibilidade, então, surge pela constatação (“surpreendente”) de que a noção de lucro é por demais complicada durante a formação do sujeito cognoscente. Uma noção tão difundida socialmente, como o lucro, demanda muita energia e concentração para uma absorção compatível ao projeto social de hoje. Certas outras noções não sofrem tanto para serem apreendidas. O que dizer disto?

Durante a palestra, informalmente, o autor aqui foi especular ao professor palestrante sobre a possibilidade, mesmo que ínfima, de o construtivismo poder ponderar a idéia de algo poder ser inato no indivíduo. A idéia era sugerir que, talvez, a dificuldade de o sujeito “aceitar” a noção de lucro pudesse advir do clichê rousseauiano de que “a natureza fez o homem feliz e bom...”. Considerando-se que a bondade está intimamente ligada à noção de justiça<sup>111</sup>, o sujeito somente tomaria partido desta compreensão de lucro à medida que seu interesse e inserção no meio social aumentassem, já que “A natureza fez o homem feliz e bom, mas a sociedade o deprava e o torna miserável”. Isto, também, adotando-se como base que a noção de lucro é injusta, conforme, inclusive, bem claramente parece ser o entendimento das crianças pesquisadas pelo professor Juan Delval.

Infelizmente, o sentimento cientificista é regido por forças fragmentárias de atuação. O palestrante, apesar de todo o seu bom senso, de toda a sua iniciativa de progredir pesquisas em prol do conhecimento humano, não abriu

---

<sup>111</sup> Conforme exposto no Capítulo II (sessão 2.3.6), no tópico **O Otimismo de Rousseau na Condição Humana do Homem Natural: “O Germe da Bondade Inerente aos Corações dos Homens”**.

mão de seus fundamentos teóricos, no caso do construtivismo. O inatismo não faz parte de suas considerações.

Contudo, isto não interfere nas conseqüências (conclusões) principais de sua pesquisa: a dificuldade da absorção da noção de lucro. Inclusive, fomentado que muitos adultos são “vítimas” deste “problema”, mesmo, alguns, com certo desenvolvimento educacional. Assim, se não pelas constatações inatas de Rousseau sobre a justiça inerente nos corações dos homens, pelo menos pela dificuldade de construção da “injustiça”, a sociedade pode, se quiser, almejar um mundo (comunidade) melhor, pois basta extirpar valores como a noção de lucro como essenciais à vida cotidiana social.

Depois do seminário, refletindo mais sobre o assunto, o autor aqui pôde intentar outro projeto: pesquisar em outros níveis educacionais, diferentes do professor Delval. Suas pesquisas, tais como anunciadas na palestra, foram feitas em escolas públicas, as quais, mesmo sendo feitas num país como a Espanha, na Europa, e considerada uma nação rica, o que de certa forma exclui um certo nicho: o dos alunos ricos e que, via de regra, são educados para continuar na riqueza, controlar os bens da família, além de administrar (por meio de suas profissões) o Estado. A idéia era saber se alunos deste meio, e pelas diretrizes educacionais que recebem, não apreendiam essa noção antes dos outros, os das escolas públicas, pois, se realmente não há inatismo e tudo ocorre dentro de construções etárias dos sujeitos, não haveria grandes distorções das pesquisas estrangeiras. Até mesmo porque foi informado que a Universidade Federal do Paraná, no programa de Pós-Graduação em Educação, por alunas do mestrado, estavam realizando a mesma pesquisa com crianças de rua de Curitiba, e os resultados eram também da mesma ordem dos aqui informados.

O primeiro passo foi dialogar com alguns professores que trabalham na formação de crianças em escolas privadas, e notoriamente servindo a um meio bem privilegiado economicamente. Depois de muitos relatos, ficou óbvia a possibilidade de se concretizar a tese de que o viés social-econômico na educação pode alterar desde cedo o comportamento das crianças. Ficou mais ou menos diagnosticado que crianças deste nicho, como foco econômico em suas educações, agiam já como “mini-adultos” muito precocemente (em torno dos quatro a seis anos): gananciosas, maldosas, inescrupulosas e até

“sacanas”, como os adultos que controlam o poder e o dinheiro da sociedade hoje. Esse fato não se pôde observar nas crianças das escolas públicas: suas mazelas, como as citadas acima, só começam a se manifestar mais fortemente na mesma idade que o professor Delval constatou como sendo a idade de início maior de entendimento da noção de lucro (10 anos).

Lamentavelmente, este projeto de exame não pôde ser levado mais adiante. Primeiramente, por alguns motivos indomáveis, relativamente à dificuldade de encontrar um estabelecimento que se expusesse a este tipo de pesquisa, que poderia criar constrangimentos às suas diretrizes. Depois, pela escassez de tempo em insistir no plano, mesmo que de maneira indireta, já que o programa ao qual se vincula esta obra determina prazo para seu fechamento.

Contudo, nem tudo está perdido. Permanece a idéia para ser, no futuro, investigada; e fica, também, a verificação de que a arquitetura teórica aqui eleita pode ser promulgada em exemplos como o seminário do professor Delval, mesmo não se tratando de uma coincidência de concepções reflexivas.

#### **4.3.4 A Educação está em Jogo**

*Vamos precisar de todo mundo  
Pra banir do mundo a opressão  
Para construir a vida nova  
Vamos precisar de muito amor  
A felicidade mora ao lado  
E quem não é tolo pode ver*

(Trecho da música “Sal da Terra”, incluída no Capítulo III, sessão 3.5)

Assim, neste tópico, tencionou-se, com os exemplos propriamente acadêmicos, ficar evidenciado que a Educação está, na ordem das coisas, numa posição importante, se o objetivo da sociedade dos homens for a justiça e a investida na arte de bem viver, de fato.

Para tanto, é imprescindível a integração de todas as forças, de todas as disciplinas, de toda a boa vontade das ações dos homens, conforme os exemplos podem sugerir. Afinal, uma boa sugestão, uma boa resposta, pode estar na disciplina “ao lado”. As diversas áreas do conhecimento podem e devem “conversar” mais, já que o interesse é o mesmo para todos: este bem viver tão buscado pelos homens, implicando que estes mesmos homens sejam os mais indicados, sendo melhores, para aproveitar o mais perfeito de uma

vida melhor. Então, o que está em jogo é a união dos saberes, ou, de outra forma, da totalidade do ser, da constituição completa do homem.

#### 4.4 EXEMPLOS NAS PRÁTICAS ESCOLARES (NO COTIDIANO HUMANO) – OU A EFETIVAÇÃO DO PROJETO HUMANO



Apesar de todo o esforço dos teóricos em bem encontrar a melhor forma de conduzir a formação do conhecimento humano, de fundamentar pressupostos e refletir sobre as condições humanas, há apenas um único lugar onde se pode realmente fazer efetivar as idéias: no cotidiano das vidas humanas; no caso da Educação, na escola, sobretudo na sala de aula, entre os professores e os alunos. Partindo disso para depois, porém quase ao mesmo tempo, buscar outros elementos (familiares, sócio-culturais, etc).

De tal modo, não poderia deixar de conter neste trabalho uma pesquisa de campo propriamente dita, onde as implicações deste estudo pudessem ser devidamente apuradas. Para tanto, dentro das possibilidades e planos possíveis de articulação, foram selecionadas duas pesquisas, que receberam orientação e participação do autor deste trabalho, dentro de um Projeto que não poderia ter nome mais sugestivo à idéia aqui apresentada de Filosofia Prática: Projeto Fazendo Escola. São elas:

- Consciência Ecológica. Tecnologias no Cotidiano Escolar.
- Cinema e Educação: uma parceria que dá certo. Um Projeto Interdisciplinar da Escola Pública.

O primeiro projeto destaca a interação do homem com o meio ambiente. Entende que, desde a mais tenra formação do sujeito, deve-se tomar consciência (**entendimento**) de como realmente é importante o equilíbrio, a sustentação, a harmonia, da vida do homem com a vida do planeta.

O segundo releva a linguagem e a visão da realidade do mundo através da ótica da arte, no caso a cinematográfica. Busca, na idéia de alternativa, um modo eficaz de conduzir a aprendizagem e a formação do senso crítico, tão peculiar à arte do cinema.

Todos eles, em certa medida, ressaltam a questão da consciência humana; desde a formação do pensamento até a constituição da inteligência. Buscam compreender as dificuldades de aprendizagem no atual sistema de ensino, o sentido da reflexão e a apuração do que pode ser classificado como inteligência (com a respectiva valorização dos elementos que a constituem), e a interação das diversas formas de uso do intelecto, da inteligência. Respectivamente, pode-se ver o sentido da Educação, da Filosofia e da Interdisciplinaridade.

Apesar de esses projetos não se constituírem temas filosóficos propriamente ditos, eles receberam orientação e fundamentação filosófica e interdisciplinar. A idéia principal era a de provar a importância da Filosofia para a Educação, logo, para o ser humano, especificamente, no caso, para a formação e desenvolvimento do sujeito. Buscaram-se formas e proposições que mostrassem como a filosofia e o filósofo podem fazer parte ativa da ação educacional.

Estes fundamentos, que fazem parte de cada passo desta obra, de como o filósofo pode interagir com a Educação perpassam desde o campo Epistêmico, com a re-significação das experiências, a consciência (**compreensão**) da realidade e a interação do intelectual ao cotidiano escolar; o campo da Ação Política, com a busca da melhor forma de agir (ações efetivas); até o campo da Ética, com a compreensão do fazer, com a crítica dos princípios e o repensar da existência.

É possível, então, construir este quadro proposto de interdisciplinaridade entre as diversas possibilidades de cotidiano escolar? É o que se pretendeu ver nas pesquisas a seguir.

#### 4.4.1 “Consciência Ecológica. Tecnologias no Cotidiano Escolar.”



*Apresentação pelos alunos da peça de teatro  
**Simplesmente Margarida,**  
pertencente às atividades do projeto.*

Neste tópico se apresenta a orientação do Projeto “Consciência Ecológica. Tecnologias no Cotidiano Escolar.”, das professoras Cristiani Kufky Klais, Jucélia Alves, Nogueira de Souza, Koren Lin Ani Assis, Lucimara Aparecida da Luz Buiar, Vera Maria Rocha Machado. Eis as considerações mais importantes verificadas por estas professoras:

O presente projeto teve como objetivo principal propiciar aos alunos uma reflexão sobre assuntos relacionados à consciência ecológica, numa abordagem humanista e interdisciplinar.

Esse encaminhamento permitiu aos alunos se posicionarem como seres humanos dotados de razão e sentimento em relação ao meio onde vivem como um todo.

Buscou-se através de temas geradores (biodiversidade, ecossistema, interferência humana em paisagens...) levar o aluno ao pensar e refletir, ler e reler, criar e recriar, pois tudo isso se desenvolve através da interação contínua e integrada do indivíduo com a realidade, bem como enfatizar as capacidades próprias desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem.

Para atingir os objetivos propostos, utilizaram-se os mais variados recursos tentando contemplar as inteligências múltiplas dos alunos como aulas expositivas, trabalhos em equipe, recortes e colagens, montagens de painéis, jornais, trocas de idéias, experiências, discussões, poesias, paródias, etc.

Aliado à filosofia o projeto ganhou uma nova luz. A interdisciplinaridade que se almejava já não era mais apenas uma palavra de efeito, mas uma realidade. Constatou-se que ela já estava presente em muitas das nossas ações, faltava-nos retirar-lhe o véu, isto é, entendê-la como uma aliada voltada para a totalidade única do saber. Analisar nossa prática educativa foi o primeiro passo, questionar nossos objetivos foi nosso caminho, estimular nossos alunos a se conhecerem ou se redescobrirem como seres humanos dotados de razão e sentimento passou a ser nosso principal objetivo.

A espontaneidade das crianças deu energia e cor ao nosso trabalho, a interdisciplinaridade estava presente em cada palavra, cada entendimento, cada ação. Seus sorrisos foram pintados em diferentes cores, suas reflexões e indagações foram salpicadas de questionamentos que as levavam a se aprofundar em pensamentos. Olhos divagantes mostravam que elas tentavam relacionar experiências ou

conhecimentos anteriores aos temas abordados. Suas percepções foram contadas e cantadas em voz alta, pois sempre se mostravam ansiosas para emitirem opiniões. Até mesmo os mais tímidos e retraídos mostravam em suas expressões o apreço ao que estava sendo discutido, afinal o espaço era deles, todos eram seres humanos capazes de entender o que acontece no meio em que estão inseridos. A filosofia enriqueceu o trabalho, possibilitando a integração dos elementos do conhecimento, e a interdisciplinaridade mostrou ser o caminho mais eficaz para atingir os objetivos propostos.

Cada aluno tem sua própria forma de aprender, alguns possuem habilidades mais desenvolvidas que os outros. Essas diversidades apresentadas no grande grupo foram muito proveitosas, os mais habilidosos ajudavam os colegas que possuíam algumas limitações. Surgiu assim uma camaradagem que superava até mesmo briguinhas ou discórdias que é comum em trabalhos que envolvem posicionamento, confronto de idéias e reflexão. Sempre mediando essas situações, percebeu-se que no lugar do simples colega surgia o “ser humano” que valoriza seu igual, que valoriza a vida em todas as suas formas.

Quando a criança se descobre como ser humano capaz de amar incondicionalmente, capaz de mudar uma situação problemática, passa a dar mais valor a tudo o que a rodeia. Fica ciente de que pode fazer escolhas, e estas influenciarão não só sua vida, mas também de seu próximo.

A união do grupo possibilitou que o projeto fluísse de forma satisfatória, harmoniosa e dentro do prazo previsto.

Realmente, uma lição constatou-se: “Educar é o mesmo que humanizar um indivíduo, em toda a completude e excelência do termo”. (René Simonato Sant’Ana)

“Educar é resgatar sentimentos que podem estar dormentes por causa de um saber alienado e ultrapassado”. (Jucélia Alves Nogueira)

Otimismo? Utopia? Que tal experimentar ser primeiro humano, depois ser professor?

Agora, expor-se-ão os comentários contidos nos relatórios de orientação sobre o Projeto, que foi executado levando-se em consideração dois tipos de encontros: os oficiais, relativamente às exigências burocráticas enfatizadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba, patrocinadora e idealizadora deste plano; outros complementares, atinando às necessidades de concretizar os objetivos traçados comprometidos ao projeto.

### **Os relatórios**

O primeiro dos encontros realizou-se nas dependências da Universidade Federal do Paraná, subsidiariamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos 16 de agosto de 2004. Estavam presentes todas as professoras envolvidas com a proposta e eis o que de pertinente houve para ser relatado:

Ficou evidenciado desde as primeiras considerações da equipe tratar-se de educadoras altamente bem intencionadas, que não desejavam apenas participar de um projeto pelo currículo ou pelos ganhos materiais oferecidos aos participantes, mas de pessoas de muito boa vontade. Esse fato facilitou, e muito, a abordagem que pretendia estabelecer no papel de orientador do projeto.

Primeiramente, já levava o plano de verificar o público com que iria trabalhar, para verificar o grau de receptividade possível aos conceitos filosóficos que pretendia pôr à prova, todos oriundos dos trabalhos realizados durante minha participação no projeto de mestrado, ao qual almejava incutir estas tarefas de campo à comprovação dos estudos realizados.

Assim, começamos a discutir sobre as necessidades sociais e educacionais atuais que promoviam a coerência de se aplicar um projeto como esse sobre consciência ecológica. Após, sobre os alunos que iriam receber esta proposta: idades e posição sócio-econômico-cultural. Seriam alunos desde os primeiros anos acolhidos pela educação pública municipal (mais ou menos 5 anos) até a 8ª. série do Ensino Fundamental e a condição social pode ser considerada a da maioria da população das cidades no Brasil, o que comumente chama-se “massa”: pobres, que almejam ascensão, e com grandes deficiências culturais (tanto a nível da intelectualidade quanto da família), o que compromete demasiadamente a formação educacional do indivíduo.

Desse diagnóstico, que é o mesmo que origina os grandes problemas da sociedade, conforme o próprio veredicto rousseauiano, procurei emergir todas as ações filosófico-pedagógicas para o projeto: abordagem humanista em detrimento das “necessidades” sociais de educação, ou seja, formar o ser humano enquanto humano, antes de humano enquanto socioeconômico. Assim, no discurso de apropriação dessa premissa, fui verificando o quanto as professoras foram se desconcertando quanto ao fato de estarem se sujeitando, quase que sem perceberem, às necessidades econômicas e sociais para a educação. Vi, em consequência, suas aquiescências a estes preceitos embebidos nos argumentos de Rousseau. Todos, analisando o cotidiano das experiências escolares e sociais, concordamos que, sim, a natureza fez o homem feliz e bom, conforme é fácil verificar quando, trabalhando com educação, todos se encantam em viver com a “pureza das respostas das crianças”<sup>112</sup>, mas que, nas práticas dos objetivos educacionais impostos pelos padrões deturpados das ambições particulares humanas, a sociedade o deprava e o torna miserável.

De qualquer forma, a despeito dessas necessidades de fundamento da formação humana, ficou deveras evidente a surpresa e temeridade do grupo

---

<sup>112</sup> Referencialmente à música “O Que É o Que É”, de Gonzaguinha.



em trabalhar com um filósofo de ofício. Contudo, de pronto isso foi captado, e mais, era esperado; já que a tradição de a filosofia ser coisa abstrata e quase sem função e importância, reconhecida pela grande maioria da população (massa), era um sintoma e parte fundamental dos argumentos a realinhar para a melhor arquitetura da formação humana que pretendia explorar.

Destarte, nada mais conciliador a um projeto educacional de consciência ecológica do que trabalhar no trilho da filosofia, na fundamentação das coisas importantes à humanidade, e com um autor como Rousseau, amante confesso da natureza como a promotora de todos os motivos de ética e da moral social do homem.

Dos argumentos, então, propostos ao grupo, procurei evidenciar a importância, principalmente, destes:

- A formação humana como base da verdadeira consciência, seja ela em que nível que se queira alcançar. A ecológica, no caso, era incutir aos educandos a grave falha que era não tomar ciência de que toda atitude tem uma conseqüência e que não cuidar da natureza era praticamente a mesma coisa que não tomar conta de si próprios. E que, assim, não adquirir consciência sobre as coisas é igualmente não possuir condições de bem conduzir as vidas humanas.
- Um trabalho de consciência ecológica não diz respeito somente à ecologia e aos graves problemas deste naipe que o planeta vive, mas que uma análise educativa, em qualquer que seja a abordagem, deve merecer os alicerces de todos os tipos e formas de saberes que o ser humano possui. Ou seja, o trabalho deve verdadeiramente ser interdisciplinar e exatamente pelos motivos interdisciplinares e não, apenas, por exigências pedagógicas, nem sempre bem explicadas, que essas professoras, e praticamente toda a comunidade docente, vem, em torvelinhos, recebendo.
- A consciência dos educandos nesta faixa etária de público é, se não a ideal, a mais propensa aos entendimentos dos valores que estão por trás do assentimento da crença em abraçar os ideais ecológicos: a amizade, a honestidade, a justiça, o respeito e a solidariedade. Relatei as dificuldades de se trabalhar as mesmas idéias no ensino médio sem que esse ainda não houvesse recebido devidamente tais ensinamentos: formaram-se seres já, em certa medida, degradados pelos vícios sociais de banalização e quase

desprezo a esses valores humanos, conforme minha própria experiência como professor neste nível educacional.

- A necessidade de um novo, ou, no mínimo, um mais bem apurado, entendimento sobre a filosofia, que, nada mais nada menos, tem como função fundamentar os pensamentos que originam as ações do homem no mundo. Dizer que esse motivo da filosofia não é essencial é como argumentar que a educação nem é tão importante assim; o que, por sinal, é quase uma constatação: a sociedade não tem dado o devido valor à educação, importando-se mais com saúde (nem tanto também), segurança, economia, por exemplo, e não se apercebendo que a educação daria consciência para uma saúde melhor, para menos problemas de segurança e melhor relação com complexidades financeiras da vida moderna, respectivamente.

- A demonstração de que se não houver, desde a mais tenra idade cognoscente, uma certa noção de preceitos filosóficos, o ser humano tenderá a não compreender, num estágio de maior maturidade de seu ser, os fundamentos de sua existência – o sentido da vida, propriamente dito. A exemplificação disso somos nós mesmos, educadores. Sem uma devida cultura filosófica desde o regime militar, caímos quase que no total desprezo a uma disciplina tal qual a filosofia, que intenta, desde os gregos, a responder aos anseios humanos de melhor e bem viver e de sua utilidade no mundo.

Desta feita, todos os atrativos do projeto deveriam ser recheados com estes propósitos de fundamentação teórica. Disso, as orientandas descreveram suas atividades pretendidas, as quais, agora, iriam predispô-las aos fundamentos filosóficos e interdisciplinares, ou seja, a uma linguagem educacional de um discurso humanizador eficaz:

Após as apresentações de praxe, nós, educadoras envolvidas nesse projeto, ficamos surpresas, ou por que não dizer, assustadas, ao saber que nosso professor orientador era um filósofo. Passado o impacto inicial, começamos a ouvir atentamente o que ele tinha a nos dizer e propor.

Nada melhor do que o inusitado para aguçar a curiosidade de enfrentar um novo desafio, pois logo em seguida já começamos a cogitar a nova proposta. Não estamos querendo dizer com isso que a nova abordagem foge, fugiu, ou tem fugido das propostas do nosso projeto, o que queremos deixar claro é que ela enriqueceu ainda mais o que estávamos dispostas a fazer.

Abrimos aqui um espaço para uma citação que vem ao encontro do que acima relatamos:

Foi deveras interessante, quando o professor começou a nos questionar sobre partes do projeto que antes nos pareciam muito claras. Observamos que ele tinha lido minuciosamente o projeto e feito anotações ao lado de diversos pontos; e ainda mais, convidou-nos a melhor definir alguns “conceitos”:

O que é interdisciplinaridade? (nosso projeto dá ênfase ao trabalho interdisciplinar).

O que é ser cidadão?

Nós, professores, ajudamos a formar cidadãos ou seres humanos?

Se o ser humano é emocional, como ele se expressa?

O que é “Ter consciência ecológica”?

Depois de discutirmos as perguntas levantadas, cada um expõe suas idéias e conhecimentos prévios dos assuntos abordados, ficamos ainda mais intrigadas: Realmente, a filosofia se encaixa direitinho na nossa proposta de trabalho.

Confessamos que, logo depois desse primeiro encontro, fomos para nossas casas com as cabeças cheias de perguntas e não de respostas. Ainda estávamos inseguras. Mas as idéias tendem a surgir quando nosso cérebro é desafiado.

Tínhamos diversas atividades já selecionadas para começar a trabalhar, mas ainda faltava o ponto de partida, uma metodologia que primeiro, antes das questões ambientais e da abordagem do desenvolvimento sustentável, levasse o aluno a refletir sobre qual é o papel de cada ser humano na casa dele. “O Planeta Terra”; e, ainda antes disso, levar o aluno a refletir sobre “O que é ser Humano”.

No momento atual, não nos resta qualquer dúvida sobre a linha e as metodologias que devemos usar para colocar o projeto em prática. Estamos fazendo novas leituras, buscando mais referenciais teóricos, com ajuda do nosso professor orientador. E, a cada atividade desenvolvida, ficamos mais empolgadas com as respostas dos alunos. O trabalho está ficando muito interessante e gratificante...

O segundo encontro ocorreu no dia 21 de setembro de 2004, nas dependências da Escola Municipal Lapa, local de projeção do planejamento proposto. Este nada mais foi do que uma verificação do andamento dos trabalhos da proposta. A metodologia conferida pelas professoras começou a se mostrar eficaz, com exemplos como o aumento do interesse dos alunos, não somente pelo projeto mas em todo o conjunto das disciplinas, e na alegria com que elas, educadoras, começaram a sentir com os frutos, já tão imediatamente, brotando. Também foi minha a satisfação, com o reconhecimento de todas com o benefício que a abordagem filosófica pôde somar às suas ações educativas.

O terceiro encontro aconteceu no dia 19 de outubro de 2004, também nas dependências da unidade escolar. Foi uma tarde de enorme regozijo para mim, pois desfrutei de momentos na escola que me fizeram realmente crer na possibilidade de novos momentos para a difícil tarefa de formação humana em que as escolas, produtos sociais tão duramente exigidos e criticados, vêm-se engajadas.

Meu primeiro tempo de verificação das teorias foi com as turmas de crianças com idade média de cinco anos: foi uma breve constatação de que a natureza realmente fez o homem feliz e bom. É bom sempre, claro, “descontar” o fato de que eu era uma visita e que, portanto, poderia estar perante uma “encenação” social de bons modos. Entretanto, coincidentemente, no dia anterior havia participado de uma experiência às avessas: numa escola pública

de Ensino Médio, numa comunidade de nível social talvez até um pouco superior ao da Escola Lapa, participara de uma reunião envolvendo professores, alunos e pais de uma turma que os professores, unanimemente, classificaram de “problemática” e que algo urgente necessitava ser feito. Os alunos variavam desde o desrespeito aos professores em sala de aula, ao não comprometimento com as responsabilidades escolares (notas e frequência), até ao completo descaso com o que estava, naquela reunião, acontecendo – preocupação com a educação. O relato dos pais e dos professores era o de jovens mal comportados, em casa e na escola, com atitudes entusiasmadas pelos meios sociais dos “amiguinhos” e da televisão (programas como **Malhação**). A influência deste acaso me fez sorrir às lembranças dos escritos rousseauianos: a sociedade deprava e torna miserável; ver este destino pode, então, com a consciência adquirida, possibilitar uma escolha diferente. E, assim, pude prosseguir com mais força na observação que ali me cabia.

A aula que neste momento, ainda, verificava se desdobrava em atividades referentes a reflexões sobre carros que não poluem (caminhos de consciência sobre os efeitos, no caso, dos males da poluição). As crianças eram emotivas mais do que lógicas (isso conforme este preceito é dimensionado pelos princípios de conveniência do racionalismo moderno, precursor da ciência de viés tecnológico): vieram me cumprimentar abraçando, as cores dos materiais didáticos chamavam, aparentemente, mais a atenção do que os conteúdos, estavam excitadas com a minha visita (admiração pelo novo), tudo parecia remeter ao fato de que ali estava presente uma idade onde a sensibilidade era exposta sem constrangimentos (quando se sentem feridas, choram, o que ocorreu três vezes nos poucos minutos que ali estive); o que, talvez, fez-me pensar, pudesse justificar a busca incessante da pedagogia, enquanto braço da sociedade e de suas ideologias, em aplicar preferencialmente o raciocínio lógico-matemático na formação humana. Talvez, neste sentido, feliz e bom pareça sempre remeter à ingenuidade e à sensibilidade e, por isso, ao combater a ingenuidade e as emoções, tão temidas pela sociedade técnico-científica por colocar as atividades intelectuais da ciência em “perigo”, o ser humano venha perdendo, cada vez mais, essas características naturais que o remeteriam tão facilmente aos valores humanos de amizade, honestidade, justiça, respeito e solidariedade.

Num momento seguinte visitei a sala de informática. Aliás, um excelente laboratório para a interação dos alunos com as novas tecnologias: vários e atualizados computadores, o que comumente é falho deste nicho educacional. O conhecimento demonstrado pela professora encarregada do ambiente (que também participava do projeto que ali me remetia) era bom e, aliado à sua didática de abordagem com as crianças, realizava muito bem a ponte da forma com o conteúdo.

No prosseguimento assisti brevemente ao ensaio dos alunos para a apresentação da peça teatral **Simplesmente Margarida**, a qual fechava as atividades de realização deste projeto. Após, formou-se no pátio da escola uma roda da qual, calculei, participaram uns 60 alunos. Estes descreveram os trabalhos que andaram realizando para a absorção de uma consciência ecológica, encenando, inclusive, algumas situações para que a “visita” ali presente pudesse apreciar a apropriação que eles fizeram das idéias do projeto. Foi uma apaixonada participação de todos, das quais posso reportar os seguintes fatos relevantes:

- Um ceticismo em entender que o homem pode, sim, viver sem toda essa tecnologia de hoje, pois já viveu sem durante toda a sua história, até adquiri-la. Por isso, a dificuldade em se conseguir pensar como modificar toda a forma humana de vida atual que remete às degradações ambientais. Todavia, houve bons momentos de demonstração de boa vontade com a idéia de se melhorar a situação atual.
- No “jogo” de perguntas e respostas interferei com eles na roda e pude verificar que, em suas respostas, eles mais “sentiam” o bom sentido de tudo o que estava sendo relacionado, do que a lógica dos problemas que o homem vem encontrando na sua relação com a natureza, o que fazia com que eles não pudessem adequadamente expressar suas opiniões (considere a hipótese de deficiência cognitiva com a linguagem, simplesmente, mas a descartei quando, de pronto, vi, em outros momentos, a eloquência própria de quem sabe a utilidade da linguagem). Já, em algumas outras questões, demonstraram que sabem os fundamentos dos valores humanos que levam a uma boa consciência ecológica, mas se confundiam com as contaminações que afetam esses valores.

- No final cantaram motivos ecológicos em RAP e adaptações de enredos de desenhos animados (**Dragon Ball Z**) e no contexto geral ficou claro, a despeito das minhas reservas citadas acima, que houve grande absorção das idéias do projeto, logo, construiu-se (ou configurou-se) uma consciência nova, algo de bom foi acrescido à formação humana desses alunos.

Ao final nos reunimos para cumprir as exigências burocráticas do projeto (preenchimento de relatórios para envio à Secretaria de Educação), momento em que aproveitei para dar mais alguns direcionamentos (bibliografia) e colocar as reservas que pude observar no dia e que poderiam, então, merecer um cuidado maior.

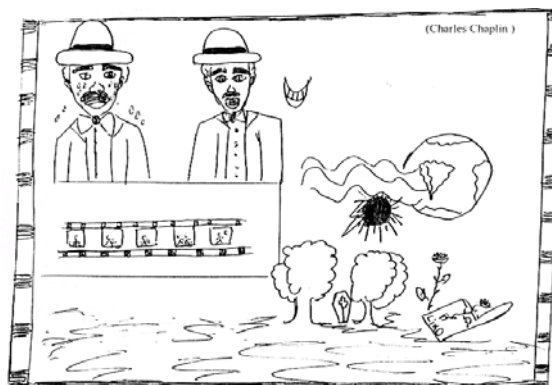
No dia 29 de outubro de 2004 houve a apresentação da peça teatral **Simplesmente Margarida**, parte do projeto que tomou proporções significativas. Sem ela o projeto já se faria eficaz; com a mesma o projeto ficou digno de divulgação. Foi um espetáculo que reuniu e fomentou todos os valores humanos necessários à formação de uma consciência humana digna. Viram-se visivelmente todos os alunos (todas as turmas da escola envolvidas) numa clara atitude de amizade e respeito. O conteúdo da peça forjou o sentimento da solidariedade e da consciência do sentido da vida e da ecologia. As professoras se mostraram justificadas com o projeto que idealizaram e se confessaram apropriadas dos conteúdos teóricos da orientação. E, a tudo isso, somou-se a participação da comunidade: pais, parentes e amigos dos alunos lotaram as dependências da escola, colocadas à exibição do evento, e, ao final vibraram por ver seus filhos, futuros membros ativos da sociedade, em tal bom caminho educacional: em êxtase, aplaudiram.

Por fim, no dia 17 de novembro de 2004, fez-se o último encontro oficial do projeto. Depois de todas as considerações, a conclusão que recebi foi a de que a filosofia, da forma apresentada (a propósito, fiel aos relatos teóricos desta obra), encaixou-se perfeitamente aos anseios de ensino que as professoras almejavam. Neste sentido, percebi em todo o projeto a ânsia que as educadoras tinham por soluções urgentes aos problemas e dificuldades pedagógicas que, diariamente, enfrentam – não somente neste, mas também no seguinte que se relatará e em mais um que não tive o espaço apropriado para também compartilhar nesta obra, **Inteligências Múltiplas**, totalizando catorze educadoras. Foi notório o “brilho no olhar” que esses fundamentos

teóricos proporcionaram à prática educativa nestas promotoras da formação humana.

Além desses encontros houve mais dois para dimensionamento metodológico da confecção do relatório final, exigência do Projeto Fazendo Escola.

#### 4.4.2 “Cinema e Educação: uma parceria que dá certo. Um Projeto Interdisciplinar da Escola Pública”.



Trabalho de aluno referente ao projeto.

Este tópico se reportará ao Projeto das professoras Jussara Maria de Oliveira Magrin, Margareth Caldas Fuchs e Sandra Lenara Nunes de Carvalho, “Cinema e Educação: uma parceria que dá certo! Um Projeto Interdisciplinar para a Escola Pública”, que teve orientação e participação deste autor aqui. Para tanto, iniciar-se-á este tópico com uma breve passagem do relatório final das educadoras, para ilustrar o ponto de vista delas com relação às idéias da orientação:

Com a preocupação de atingir uma maior qualidade de ensino e construção de uma interdisciplinaridade pautada no compromisso e formação de cidadãos participativos, críticos, conscientes e leitores do mundo, usamos como veículo de conhecimento a arte cinematográfica. O cinema esteve incorporado nas práticas educativas, possibilitando um novo caminho para que a ampliação dos conhecimentos e a visão dos alunos possam se redimensionar, oportunizando um novo “olhar” sobre o mundo, com a certeza de que a aprendizagem deve significar uma tarefa responsável, uma caminhada em conjunto, durante a qual todos aprendem e, sobretudo, aprendem a aprender de forma humanizadora. Apesar do curto tempo de trabalho desenvolvido, observou-se uma mudança de postura e relacionamentos interpessoais em sala de aula e nos demais espaços físicos da escola, além de perceber-se um crescimento do cidadão estudante, que tem pouco acesso ao cinema devido às suas condições sociais, mas que nos mostrou, pelas suas ações e reações, que foi possível ampliar sua visão de mundo. Todas as leituras sobre Cinema e Interdisciplinaridade, apontadas nas referências, subsidiaram a nossa prática, destacando o artigo de René Simonato Sant’Ana, que muito contribuiu para o referido projeto.

**PALAVRAS-CHAVE:** cinema – educação – interdisciplinaridade – ser humano – valores – mundo.

Este projeto seguiu praticamente o mesmo cronograma planejado para a Consciência Ecológica: quatro encontros oficiais e alguns outros complementares às exigências da completude dos trabalhos.

Na mesma linha dos objetivos que queriam ser levantados, a fundamentação teórica seguiu basicamente o mesmo delineamento do outro projeto de campo aqui esmiuçado: uma educação interdisciplinar, com os princípios e motivos filosóficos, além da busca de novos e melhores meios para prontificar um projeto de valores humanizadores para a formação do sujeito cognoscente.

O único ponto que merece ser exaltado é o das características particulares deste projeto: agora, além da busca da consciência que conduza o indivíduo a refletir sobre sua existência (e procurar melhorá-la), seguiu-se o exame da questão da linguagem e dos artifícios de transmissão de conteúdos para o objetivo de se esculpturar a consciência humana de forma virtuosa e discernidora, além da apreciação das novas tecnologias para a (re)contextualização dos modos didáticos, tanto ao nível da filosofia quanto dos objetivos pedagógicos. Também se procurou levar em consideração e análise o relevante fato de que as artes (como a cinematográfica, no caso) são importantes aliadas para o ensino de conteúdos filosóficos e de formação humana, pelo caráter de função crítica que esta evoca e estabelece, além da fomentação e do permanente contato do indivíduo com o sentimento da admiração, conforme pode-se observar da importante definição do termo em um Dicionário de Filosofia:

**ADMIRAÇÃO** (lat. *Admiratio*; in. Wonder; fr. *Admiration*; al. *Bewunderung*, *Saunen*; it. *Ammirazione*) – Segundo os antigos, a Admiração é o princípio da filosofia. Diz Platão: “Essa emoção, essa Admiração é própria do filósofo; nem tem a filosofia outro princípio além desse; e quem afirmou que Íris é filha de Taumas a meu ver não errou na genealogia” (Teeteto, 11, 155d). E Aristóteles: “Devido à Admiração os homens começaram a filosofar e ainda agora filosofam: de início começaram a admirar as coisas que mais facilmente suscitavam dúvida, depois continuaram pouco a pouco a duvidar até das coisas maiores, p. ex., das modificações da lua e do que se refere ao sol, às estrelas e à geração do universo. Aquele que duvida e admira sabe que ignora; por isso, o filósofo é também amante do mito, pois o mito consiste em coisas admiráveis” (Metafísica, I, 2. 982b 12ss.). No princípio da Idade Moderna, Descartes expressou o mesmo conceito: “Quando se nos depara algum objeto insólito, que julgamos novo ou diferente do que conhecíamos antes ou supúnhamos que fosse, admiramos esse objeto e ficamos surpresos; e como isso ocorre antes que saibamos se o objeto nos será ou não útil, a Admiração me parece a primeira de todas as paixões; e não tem oposto porque, se o objeto que se apresenta não tem em si nada que nos surpreenda, não somos afetados por ele e o consideramos sem paixão”



(Paixões da Alma, II, 53). Nesse ponto, a diferença entre Descartes e Spinoza é grande: Spinoza considerou a Admiração apenas como a imaginação de algo a que a mente permanece atenta por ser algo desprovido de conexão com outras coisas (Ética, III, 52 e escol.) e recusou-se a considerá-la como uma emoção primária e fundamental, e muito menos como uma emoção filosófica que esteja na origem da filosofia. A única atitude filosófica, para ele, é o amor intelectual a Deus, a contemplação imperturbável e bem-aventurada da conexão necessária de todas as coisas na Substância Divina. Para Aristóteles e para Descartes, a Admiração é, ao contrário, a atitude que está na raiz da dúvida e da investigação: é tomar consciência de não compreender o que se tem à frente, que mesmo sendo familiar, sob outros aspectos revela-se, a certa altura, inexplicável e maravilhoso. Kant falava da Admiração a propósito da finalidade da natureza, porquanto esta é inexplicável com os conceitos do intelecto (Crítica do Juízo, § 62). Por sua vez, Kierkegaard definia a Admiração como “o sentimento apaixonado pelo devir” e a reputava própria do filósofo que considera o passado, como um sinal da não-necessidade do passado. “Se o filósofo não admira nada (e como poderia, sem contradição, admirar uma construção necessária?), é por isso mesmo estranho à história, já que, onde quer que entre em jogo o devir (que certamente é no passado), a incerteza do que seguramente se transformou (a incerteza do devir) só pode exprimir-se por meio dessa emoção necessária ao filósofo e própria dele” (Philosophische Brocken, p. IV, §4). Whitehead disse: “A filosofia nasce da Admiração” (Natureza e Vida, 1934, 1). (ABBAGNANO; p. 18; 2003).

Deste modo, da posse deste conceito para a ação dos objetivos do projeto, foram orientadas todas as perspectivas do projeto.

Veja-se, então, o relatório das considerações gerais feitas pelo orientador:

No dia 16 de agosto de 2004, nas dependências da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no setor de Pós-Graduação em Educação, reuni-me com as professoras integrantes do projeto. Foi uma reunião de debate das idéias, das motivações e dos objetivos requeridos, e muito questionamento por parte das educadoras.

Como sempre, esperava surpresa e desconfiança por parte das orientandas com relação ao fato de estarem envoltas na orientação do projeto com um educador da área da filosofia: o que, de fato, ocorreu; contudo, dessa vez, com maior vigor e ação. Não somente demonstraram o descontentamento, como foram reclamar com a organização da universidade responsável pela distribuição dos projetos: “qual o cabimento de um projeto de cinema ser orientado por um filósofo?”, esperavam, outrossim, um especialista da área técnico-cinematográfica. A organização não atendeu tal reivindicação, argumentando o óbvio, que um filósofo, sim, poderia orientá-las adequadamente (mesmo que a própria organização não entendesse o motivo...), já que esta ciência se ocupava de todas as áreas do conhecimento humano.

Tomei este acontecimento como altamente positivo: vinha ao encontro de minhas idéias; de que, por exemplo, a filosofia era altamente “malvista” pelos profissionais da educação ou, ainda, que era necessário reverter o atual quadro da visão filosófica do público envolvido com o ensino (desconhecimento dos conceitos e preceitos da importância da filosofia). Aproveitei o ensejo e no discurso de orientação do projeto fiz todos os apartes necessários a evidenciar, senão a necessidade teórica da inclusão da filosofia em tal projeto, pelo menos o imperativo de se construir novos paradigmas para o ensino público, a fim de promover uma sociedade de valores dignos à condição humana, de configuração complacente à necessidade de se obter, sempre, uma consciência mais bem apurada.

Não obstante, aos poucos vi os semblantes se modificarem. Do cenho franzido a uma postura de expectativa. Parecia que a filosofia poderia oferecer a salvação, elas demonstravam. Percebi se tratar do diagnóstico mais inconfundível que pude observar no meio educacional: muita coisa vai mal e a maioria não vislumbra uma saída condizente, coerente, aos anseios das soluções dos problemas. Mostrando as reflexões apuradas em meus estudos e as perspectivas que apontavam como um caminho possível para (re)conduzir as metas educacionais, elas se mostraram dispostas a assumir a boa vontade necessária à efetivação dos planos ali expostos e que requeriam orientação. Tudo isso, com o cuidado de não ostentar uma arrogância messiânica, pois muita gente de boa vontade está por aí, tentando contribuir para o sucesso humano na Terra, mas os obstáculos são enormes, ou seja, não basta ter uma possível boa idéia, é necessária uma estratégia bem integrada que possa funcionar adequadamente, sem esquecer o essencial entendimento de todos que precisam colaborar, numa palavra: o discurso eficaz que convença à adesão.

Destarte, após as elucubrações sobre a humanização do ensino e às condições de trabalho à execução desse propósito, a interdisciplinaridade, passou-se para o debate sobre relevância da linguagem no contexto do projeto: era mister, agora, solicitar o entendimento da necessidade da retórica e o seu real significado na expressão humana. Pois, para o entendimento dos conteúdos das obras do cinema, era necessário não a compreensão literal das obras, mas, essencialmente, das intenções e dos temas abordados. Em outras

palavras, é a disseminação do propósito de se questionar o emerso conhecimento que o atual sistema de ensino condiciona como paradigma da contemporânea sociedade técnico-científica. Há saberes submersos e imersos além dos desígnios co-dependentes que o atual mecanismo de formação humana submete a todos em todos os níveis. Há intenções encerradas nos discursos promovidos pelas obras de arte, há crítica à sociedade, há crítica aos comportamentos humanos.

Todas estas reflexões, evidentemente, podem ser seguidas pelos textos filosóficos legados pela história dessa ciência, contudo não são didáticos, nem sequer acessíveis ao grande público do ensino social gratuito, por se tratar de níveis mais elucubrados do sentimento de raciocínio humano. A retórica, em sua lição mais elementar, então, faz-se necessária: é preciso adequar o discurso, suas artimanhas, à platéia presente; é ponto central constituir uma familiarização desta platéia ao assunto pretendido; numa palavra, é fundamental passar ponto a ponto os estratagemas até se consumir o objetivo desejado; no caso, uma adequada subscrição ao mundo das reflexões filosóficas, enquanto ofício, disciplina propriamente dita.

Portanto, assim fiz minha apresentação aos propósitos de desejar orientar o projeto por elas proposto, os quais, nesta sintonia, foram prontamente compreendidos, integrados e, até mesmo, desejados.

No dia 23 de setembro de 2004 fizemos o segundo encontro referente aos andamentos do projeto. Muito trabalho foi detectado como realizado pelas participantes: desde leituras objetivando as estruturas teóricas, aprimoramento das metodologias impostas às necessidades dos desígnios do projeto (foram entregues relatórios a respeito – conforme constantes, mais tarde, do relatório final – item 4.4.3), até a arquitetura de novos rumos e idéias às ações ainda vindouras.

O que de mais relevante trazido à baila nesta reunião foi a confissão das educadoras do alívio de se estar trabalhando com este tipo de projeto se associando às fundamentações filosóficas e interdisciplinares trazidas como ponto nevrálgico da orientação. Houve relatos de momentos expressivos deste contexto, com os alunos mostrando grande interesse em avançar em reflexões e análises dos conteúdos mostrados nos filmes e debates posteriores focados pelas professoras (conforme relatório). Houve, por parte dos alunos, apreensão

de valores importantes à edificação de suas formações humanas e mudança notória no comportamento, referencialmente às questões éticas e morais.

Também ficou clara a necessidade da não dissociação dos modelos tradicionais de ensino, com o que se mostrou sensato fazer aulas de demonstração técnica e detalhada da arte cinematográfica, com o que sugeri contribuir num encontro que foi marcado na Cinemateca do Museu Guido Viaro de Curitiba, quando seria assistido a um filme. Incumbi-me de convidar uma profissional da área para participar de um debate que se seguiria após a mostra da película.

Assim sendo, no dia 18 de outubro de 2004, realizou-se o encontro na Cinemateca, onde foi apresentado o filme de Lucas Amberg, **Caminho dos Sonhos**, baseado no livro **Um Sonho no Caroço do Abacate**, de Moacyr Scliar. Foi, ao meu convite, a profissional licenciada em Artes Cênicas, com especialização em Direção de Teatro, Fabiana Reiner, que trabalha na Fundação Teatro Guaíra de Curitiba, no setor de Produção, e que também leciona aulas de interpretação para cinema.

Após o filme, Fabiana Reiner deu uma bela palestra sobre a arte cinematográfica, dissertando sobre as nuances da produção e da construção de roteiros, incluindo detalhes imperceptíveis aos olhos menos atentos do público leigo. Também se prestou a disseminar dúvidas, numa sessão de perguntas que se seguiu.

Pôde-se, desta feita, neste intento, associar os objetivos e necessidades do projeto com referência às articulações didático-pedagógicas de transposição de conteúdos da formação humana, conforme a fundamentação teórica proposta, com as condicionadas curiosidades científicas requeridas pela pedagogia contemporânea de formação do cidadão, que os alunos invariavelmente agregam e, por isso, requisitam.

Já, no dia 20 de outubro de 2004, nas dependências da Escola Municipal Papa João XXIII, local de fomentação do espaço pedagógico do projeto, realizou-se o terceiro encontro oficial às necessidades burocráticas da Secretaria Municipal de Educação.

O assunto principal dessa reunião, como não poderia deixar de ser, foi o evento da Cinemateca. As repercussões dentro da escola, dos alunos e professores e direção, foram as melhores possíveis. Todos concordaram com o

bom andamento e fundamentação do projeto, que, mesmo com o pouco espaço e tempo disponíveis para execução, frutificava o cotidiano escolar com sentimentos como o de “trabalho bem feito” e assentimento.

Foi debatido sobre os conteúdos do filme exibido na Cinemateca e a amplitude das disposições dos alunos a respeito das possibilidades de análise cabíveis a estes. Todos assentiram no bom andamento, enfim, do projeto.

A professora Margareth, que fora na reunião inicial a mais inquiridora nos motivos da presença do orientador filósofo, a que mais se mostrou descontente, a que tomou frente na reclamação à organização, comentou sobre um filme animado que a escola havia ganhado do próprio diretor e produtor Paulo Munhoz, **A Vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor!)**, para possível uso dentro do projeto. Este já havia sido projetado aos alunos, o que ela resumiu ser um desenho bastante “esquisito”, tanto por parte da opinião das professoras, quanto por parte dos alunos. Tratava-se de uma animação que contava a estória de um personagem bastante azarado. Todos não conseguiram constatar muito sentido, no filme, para os fins educacionais propostos. Neste momento, ela pediu a ajuda para um veredicto sobre a coerência e a correspondente ação educacional do filme.

Alguns dias depois, após assistir e analisar esta produção, volvi à escola e trouxe minhas considerações a respeito. Objetivei demonstrar, então, não somente a grande contribuição que este poderia resultar se a ação didático-pedagógica fosse devidamente dimensionada, como também recitar quais deveriam, neste caso, ser estas ações<sup>113</sup>.

Enfim, no dia 20 de novembro de 2004, nas dependências da Escola Papa João XXIII, observou-se o último encontro dos procedimentos oficiais do projeto.

Primeiramente, houve uma reunião somente com os participantes do projeto: orientador e orientandas. De conteúdo das considerações, praticamente finais, de todo o conjunto da obra projetada. O mais significativo, para mim, foi a manifestação da professora Margareth às ações propostas sobre o filme **A Vontade**, que ela havia aplicado aos seus alunos, e que, agora, concretizava grande contribuição aos procedimentos do projeto: forma e conteúdo objetivando moldar a formação de consciências de discernimento

---

<sup>113</sup> Veja-se o item posterior, 4.4.3.2.

mais apurado; em outras palavras, concretizar, de fato, a ação educativa pelo ensino interdisciplinar.

Num momento seguinte, ocorreu, também, uma palestra com o idealizador do desenho **A Vontade**, Paulo Munhoz. Cerca de 120 alunos participaram. Este disseminou todo o seu conhecimento sobre a arte da direção e da produção de uma obra como esta, que foi utilizada pelo projeto. Falou da concepção das idéias que perfazem uma obra como aquela e enfatizou a necessidade de toda uma preparação do artista para estes momentos: toda uma cultura intelectual, inclusive citando a filosofia, além de técnica. Ou seja, forma e conteúdo exigem toda uma preparação bem apurada, se o objetivo é obter o máximo de uma construção verdadeiramente humana.

Depois, ainda, foram realizados mais dois encontros para fechamento dos trabalhos e encaminhamento da produção do relatório final. Tudo se encerrou, enfim, com a cerimônia de encerramento do Projeto Fazendo Escola, realizada no Centro Politécnico da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba, no dia 04 de dezembro de 2004.

#### 4.4.3 O Caso “A Vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor!)”

Veja-se a seguir um resumo do *story-board* desta obra, fornecido pelo autor, Paulo Munhoz, e, na seqüência, um guia das sugestões de uso didático-pedagógico apresentado como orientação:

##### **A Vontade (ou Quem Ri por Último Ri Melhor)**



*Personagem central de A Vontade*

## Cena 1

Amanhece. No quarto, o protagonista preguiçosamente levanta-se. Ao lado da cama estão espalhadas revistas de auto-ajuda profissional. No banheiro escova os dentes. A câmera se aproxima dele e, no momento em que está bem próxima, o sujeito abaixa-se para enxaguar a boca. Ao retornar à posição inicial, percebe, indignado, uma gigantesca espinha no lado esquerdo da sua testa.

## Cena 2

Dentro do seu carro, o protagonista (com um *band-aid* escondendo a espinha) está contente, pois um grande dia de trabalho o espera. Mas, repetidas vezes tenta funcionar o carro sem sucesso. Decide “dar uma olhadinha” no motor e, ao se debruçar cada vez mais para o seu interior, cai repentinamente, o capô do carro se fecha com ele lá dentro e o motor começa a funcionar.

## Cena 3

O protagonista está de pé, em uma calçada, ao lado de uma placa de ônibus, brincando despreocupadamente com uma moeda. Na sarjeta, duas ratazanas olham intrigadas a cena. Uma delas sai do bueiro e lhe dá um sorriso amigável recebendo em troca um olhar malvado. O personagem joga a moeda na ratazana que salta em direção ao muro e, em seguida, na direção do pescoço do rapaz. Os dois entram em uma luta corporal violenta, até que o ônibus chega e atropela os dois. Detalhe: no ônibus está escrito “Viação Boa Sorte”.

## Cena 4

Ao entrar no ônibus, o personagem deixa o dinheiro, mas o cobrador nem liga, pois está de olhos fixos no bumbum escultural de uma “gatinha”. Sem pestanejar, vai até ela, insinuante, com o olhar já em chamas. Aproxima seu corpo, encostando, um tanto sacana, no corpo daquele que a câmera já revelou ser um travesti. Leva um grande susto ao erguer seus olhos do bumbum para o rosto do travesti, que o mira intensamente.

## Cena 5

O ônibus (onde está escrito “Viação boa sorte do povo”) pára, e ao partir, deixa o personagem com o rosto todo marcado por “beijocas”. Na calçada, uma menina vende um guarda-chuva para uma velhinha. Oferece-lhe também, mas ele a olha com desprezo, pois um lindo sol brilha no céu. Apesar de a menina insistir, ele continua o seu deboche. Quando a menina desiste, nuvens negras rapidamente formam-se no céu: um temporal desaba: o personagem fica indignado e a menina está feliz e sequinha. Pede a ela um guarda-chuva, mas ela dá as costas para ele em sinal de desprezo e começa a andar. De joelhos e mãos juntas ele a segue, com uma nota de dinheiro na mão, implorando para que ela lhe venda um guarda-chuva. Por um instante, com um sorriso maroto, ela fita-o até que decide lhe entregar o objeto precioso. Nesse momento, o céu limpa e o sol começa a brilhar novamente. Desconcertado, fica de joelhos e com o guarda-chuva na mão.

## Cena 6

No hall de entrada está nosso personagem, ao lado da porta do elevador, junto com ele uma linda senhorita e a velhinha que comprou o guarda-chuva da menina. Entram no elevador onde o silêncio é total. De repente, um cheiro horrível de peido! Imediatamente a velhinha o fita, indignada, e bate com o guarda-chuva novinho na cabeça. O elevador pára, saem os dois jovens: a mocinha com ares de que nada aconteceu; o personagem, indignado, sai pela esquerda. Dentro do elevador, a velhinha expressa no rosto que está fazendo força. Quando a porta se fecha, ouve-se outro som de peido e o risinho da velha!

## Cena 7

Contente, pois está finalmente em sua mesa de trabalho, o personagem digita em seu computador, confiante de que agora tudo dará certo. Do monitor começa a sair fumaça justamente quando seu querido chefe está por perto e prontamente lhe dá uma grande bronca. Nesse momento, exausto, começa a abaixar a cabeça, lentamente, e, debruçado, começa a dormir. Indignado, o chefe dá um berro (sua cabeça fica gigantesca) e ele acorda assustado. Após isso, o personagem tenta passar um fax quando sua gravata é pega pela máquina que a começa a engolir. Uma feroz luta é travada com o aparelho de fax para evitar que seja enforcado. No banheiro, após usar o vaso sanitário, quando vai pegar o papel higiênico para se limpar, se dá conta de que não há mais... Em sua mesa de trabalho, tranqüilamente dobra uma folha de papel, faz um aviãozinho, lançando-o pelo ar e, quase instantaneamente, seu olhar fica

assustado, pois atingiu dentro do nariz do seu chefe, que olha para o nosso personagem com cara de quem vai matá-lo.

#### Cena 8

Dois “peitos” de mulher balançam pra lá e para cá, por cima de uma bandeija de almoço. Esta se aproxima do nosso personagem que está sentado, contemplando o que pode ser o seu último almoço na empresa. Levanta lentamente os olhos e fita uma barriguinha bem definida. A mulher senta à sua frente e dá uma “piscadinha” sedutora, seguida de um beijinho. O personagem vai abrindo aos poucos o sorriso, extremamente encabulado, o sangue sobe-lhe à cabeça e o *band-aid* mostra o vulcão adormecido, que, com a pressão sanguínea, faz a espinha explodir, romper o *band-aid*. A meleca-espinhenta sobe vertiginosamente até perder força e cair justamente em um dos seios da mulher!

#### Cena 9

O personagem dá um estrondoso grito. Da sua garganta sai uma câmara que sobe até surgirem nuvens. No céu, outros personagens – São Pedro, vários deuses, entre outros – riem descontroladamente da cara do nosso personagem que olha toda aquela cena e sai, indignado.

#### Cena 10

Amanhece. No quarto, a coberta se mexe e o protagonista levanta as duas mãos, juntas.

#### Cena 11

Nosso personagem está dentro do seu carro, com cabelo raspado, sem sinal de espinhas e com roupas de budista. Ele dá a partida e o carro funciona! Ele vai saindo com o carro, e solta um sorrisinho com o canto da boca.

#### Cena 12

O céu olha para baixo como se não entendesse o que está se passando. Quando escutam um “Ahãh!”, olham para a direita e lá está Buda, com os olhos fechados e ar tranquilo. Este aponta com o indicador para baixo, como se indicasse que o protagonista é responsabilidade dele. Buda olha para baixo, acompanhando com olhar atento nosso personagem... Até que este bate o carro... Então Buda cai na gargalhada também, assim como todo o resto dos deuses de todos os outros céus. Fim.

### Sugestões didáticas:

- Primeiramente, passar o filme (que dura cerca de onze minutos) sem muitos comentários, dizendo apenas se tratar de um desenho animado bem humorado.
- Ao final da apresentação, perguntar se gostaram, saber suas opiniões. Inquirir, então, qual a principal característica observada por eles a respeito do personagem principal. Invariavelmente, a resposta será “azarado” ou, no mínimo, quase a totalidade concordará com este diagnóstico. Se a turma se mostrar um pouco receosa de demonstrar sua opinião, questionar se os alunos concordam que o personagem era azarado (induzir a aquiescência desse veredicto).
- Prosseguindo, faz-se a ação da surpresa: “não, nada disso, de azarado ele não tem nada... o que acontece é outra coisa (você têm algum palpite?)... agora, vamos ver, cena por cena, o que realmente ocorre com o nosso ‘herói’...”.



- Passa-se, então, à explicação do filme. A cena 1 mostra, num primeiro instante, tratar-se de uma pessoa comum, igual a qualquer um de nós, com costumes idênticos: acorda, levanta-se, escova os dentes... Depois, mostra o quadro dele no espelho com uma espinha... Mostra-se indignado, como se previsse o dia “azarado” que enfrentaria. Mas, calma lá! Espinha não é uma coisa normal, todos não têm em algum momento? Isso é azar? Além do quê, todos sabem qual a idade em que se é mais suscetível ao aparecimento de acnes, não?! A adolescência. Entretanto, todos já percebem tratar-se de um indivíduo adulto, quando isso é mais raro. Mas aparece. Quando, mesmo? Quando, geralmente, a alimentação não é adequada, quando se escolhe comer alimentos gordurosos (chocolate, alguns tipos de carne, salgados em fritura, por exemplo). Hoje em dia, todos já têm uma noção mais apurada do quão mal faz este tipo de alimento, isso é bem divulgado na televisão. Então, escolher, mesmo assim, comer esse tipo de coisas é azar? Não foi uma escolha que se põe a se arriscar a ter efeitos colaterais da ordem, por exemplo, da espinha (senão, coisa pior...)? Houve, desta feita, algum real tipo de azar?
- Cena 2: que azar o carro não funcionar bem na hora de sair... e, pior, ao tentar “consertar” acabar se machucando... mas, pensemos, quando é que as coisas nos deixam na mão? Quando é que elas não funcionam adequadamente, já que nada mais são do que artefatos tecnológicos? Obviamente, quando não cuidamos delas adequadamente... No caso do carro, quando não fazemos revisão, quando somos negligentes nos cuidados devidos, quando deixamos ficar demasiadamente propício de se estragar... Assim, as coisas estragarem exatamente quando precisamos delas, tendo uma postura como esta, é realmente azar? Depois, o que acontece quando mexemos em coisas que não sabemos como funciona? De duas, uma, ou a estragamos mais ou, mesmo, machucamo-nos... quando não são os dois...

Deste modo, será que foi azar o que aconteceu com o nosso “herói”?

- Cena 3: primeiramente, devemos julgar as pessoas ou as coisas pela aparência? Na alegoria da ratazana, ela nada mais fez do que sorrir sugerindo o sentimento da amizade... Ela podia ser feia e até asquerosa, como é a imagem que geralmente trazemos sobre seres assim, mas paramos para pensar por que possuem a aparência que têm? Talvez, a nossa amizade melhorasse isso... de qualquer forma, devemos retribuir a este gesto gentil com outro maldoso? Neste caso, teremos conseqüências também da mesma ordem, de maldade, de intriga, briga... Por isso, o nosso “herói” acaba brigando... Isso foi azar? Pior, acabou indo parar no meio da rua na briga e foi atropelado... Será que isso realmente foi azar?!
- Cena 4: certas coisas têm hora, jeito e lugar para serem feitas. Paquerar faz parte da natureza e, por decerto, não é ruim... Mas, num ônibus lotado não é legal... Ônibus serve para o quê, mesmo? E, por último, não se prestar atenção devidamente nas coisas pode ser bem desagradável... As coisas são feitas de um conjunto inteiro... Assim, olhar para alguém só no bumbum não vai dizer exatamente quem é esse alguém... Por isso, o nosso “herói” passou por este constrangimento... Se tivesse olhado direito isso provavelmente não teria acontecido, além do fato de que, em certos lugares, deve-se manter o decoro e resguardar os instintos... Enfim, isso que aconteceu foi azar... ou “bem feito”?
- Cena 5: precaver-se dos problemas do futuro é um ato de exaltação e não de deboche. Por exemplo, é legal debochar de quem estuda, que nada mais está fazendo do que se precaver dos problemas que a vida nos impõe? Assim, é o caso do guarda-chuva: é a precaução a um problema, no caso, a chuva. A atitude do deboche não é nada digna e, então, temos dois problemas causados pelo nosso “herói”: a postura de gracejar de quem se importa em viver melhor, com segurança, e não assumir que o

mundo tem dificuldades, às quais devemos atentar. Por isso, é azar as conseqüências que ele sofreu na cena?

- Cena 6: sofrer a culpa de algo que não se fez. Isso, realmente, não é nada agradável. A velhinha que colocou a culpa no nosso “herói” do que ela tinha feito teve uma atitude bem “sacana”, foi uma “safada”. Mas, alto lá! Pensemos: neste mundo, como ele se encontra, não há incontáveis pessoas “sacanas”, “safadas”... pessoas que não perdem a oportunidade de tirar vantagens sobre os outros...? E, quando é que essas pessoas conseguem fazer isso? Geralmente, quando se demonstra alguma espécie de fraqueza. O nosso “herói” mostrou isso na frente desta mesma velhinha, na cena do guarda-chuva. Ela, que se mostrou no rol das pessoas “espertalhonas”, pôde, então, saber de fraquezas exploráveis por ela. E, quem prestou atenção no filme poderá, ainda, recordar-se de que a velhinha tinha um pôster no ambiente de trabalho do nosso “herói”, um que dizia “funcionário do mês”. Isto nos mostra que a velhinha tinha conhecimento da existência do nosso “herói” até mais do que imaginamos a princípio, pois pertenciam a mesma empresa no trabalho; logo, sabia das peripécias do destino que o nosso “herói” se colocava. Ela, infelizmente, agiu como vemos muitas vezes por aí as pessoas agirem: aproveitando-se dos outros. Mas, se o nosso “herói” tivesse uma postura diferente na sua vida, imposto sua competência de viver e sua força e vitalidade no empenho com as coisas, a velhinha temeria agir da mesma forma. O risco dela seria grande. Quem é respeitado por todos, por suas atitudes, seria ouvido numa possível reclamação pelos atos da velhinha, por exemplo. Assim, estar exposto a tudo isso porque se escolhe viver como se vive, o caso do nosso “herói”, é realmente azar? Deixar que o mundo seja governado por pessoas como essas é realmente azar? Não se pode fazer nada, mesmo?
- Cena 7: postura com as dificuldades. Estragar o computador foi azar? Já vimos na cena um em que ocasiões coisas como essas ocorrem: falta de cuidado. Contudo, o computador não é do nosso

“herói”, é da empresa, ela seria a responsável, no cuidado de seus bens, por mantê-los sempre bem cuidados. Logo, o “azar” não é propriamente do nosso “herói”. Então, seria azar o fato de o chefe chegar bem na hora em que isso acontece e pôr a culpa nele, não? Talvez, mas qual a postura recomendada para uma situação assim? Não seria tentar argumentar, explicar, e mostrar que não se tem culpa do que aconteceu com o computador? Ao contrário, nosso “herói” resolveu não se envolver numa tarefa talvez árdua, preferiu não estar “nem aí”, preferiu fazer de conta que não era com ele e adormeceu. Foi azar, então, o chefe ficar mais brabo ainda? Por acaso não deu a chance, em definitivo, para o chefe estar com a razão? Depois, a gravata enroscar no fax: é azar ou falta de atenção? Também, não ter papel higiênico no banheiro após usá-lo: é azar ou ele deveria ter olhado antes se havia ou não o mesmo? Ainda, jogar aviãozinho de papel e acertar bem no chefe: é azar ou é uma atitude inconveniente, num ambiente que se exige seriedade? Seria tudo isso azar???

- Cena 8: parece que, enfim, há algo de azar. Que infelicidade a espinha estourar bem em cima de uma mulher que lhe dera “bola”. Contudo, ao analisarmos melhor, veremos que isso também não se trata de azar. Primeiro, se alguém não está preparado para as dificuldades da vida, como é o caso contínuo do nosso “herói”, estaria para as coisas boas da vida? Quanta gente não vemos por aí tendo ótimas oportunidades “caídas do céu” e não sabe aproveitar, pessoas que, por exemplo, ganham na loteria e “torram” todo o dinheiro com bobagens e logo se vêem sem nada e de volta à penúria?! Pois bem, é bem provável que também seja este o caso do nosso “herói”. Vejamos: para uma pessoa bem preparada, qual seria a atitude conveniente ao receber a atenção de tão bela pessoa do sexo oposto e estando “descompromissado”? Podemos sugerir, por exemplo, não ficar nervoso, afinal é para se estar tranquilo, fez por onde ser admirado, sendo uma pessoa correta com tudo, e não se surpreenderia com tal acontecimento. Logo, não ficaria

encabulado e nervoso, provavelmente o fato causador de a espinha estourar, já que isso é proveniente de uma ação mais intensa do sistema sangüíneo. Assim, esse “azar” não viria à tona. Sem mencionar, também, o fato de que, na cena, como já comentamos, ter uma espinha é, no caso de um adulto, geralmente causa de uma má alimentação, uma escolha. Por fim, é azar mesmo?

- Cena 9: os deuses estão contra? Os deuses riem, entretanto convém lembrar que a trilha sonora do filme é, a todo final de cena, risadas. Já eram os deuses rindo do nosso “herói”. Os deuses estão rindo porque estão, a todo instante, “sacaneando” nosso “herói”? Não, estão rindo do quão bobo ele é, do quão inconseqüente! Afinal, como estamos vendo, a todo instante ele provoca, com sua falta de atenção nas coisas, com sua postura inconveniente, com o seu desdém, os “azares” que a ele convergem. O nosso “herói” julga, então, erradamente a situação e sai indignado como se os deuses estivessem conspirando contra ele. Enfim, seria este o motivo de seus “azares”?
- Cena 10: se não se pode vencer, junte-se a eles. Nosso “herói” resolve estar ao lado dos deuses para que eles o poupem, escolhe uma religião, no caso a budista, e até se caracteriza a ela. Será que isso resolverá o seu “azar”?
- Cena 11: agora é provar. Se os deuses agora estiverem ao seu lado, tudo vai dar certo, não?! Adeus, azar...
- Cena 12: os deuses estão mesmo de “sacanagem”... ou não? Buda, o líder espiritual da religião abraçada pelo nosso “herói”, parece não desistir da diversão dos deuses. Porém, analisemos com mais cuidado tudo que se passa: depois dele sair da garagem, antes de os deuses ouvirem o estrondo da batida, o que se ouve? Um carro acelerando forte, como quando se está correndo. Ah, um sinal... ele passou a uma religião, mas não mudou sua postura: continuou fazendo coisas que, em geral, resultam em conseqüências ruins. Afinal, quando que normalmente acontecem os acidentes de trânsito? Quando não

se presta atenção ou quando se está correndo, entre outras coisas. Na cena ficou claro: ele estava correndo... Daí, bater é azar?

- Por fim, deve-se remeter a algumas argüições. Por exemplo, questionar aos alunos sobre alguns pontos relevantes que são mostrados no filme. Basta apenas ter uma religião, seremos salvos por isso, ou realmente nos “daremos bem” com as nossas atitudes corretas no e para com o mundo? O que acham: os deuses estavam de “sacanagem” ou o nosso “herói” é que não se ajudava? Por fim, o nosso destino, como o que os deuses podem traçar, já está feito ou nós quem escolhemos, com nossas atitudes, prestando atenção no mundo, com uma postura conveniente? Podemos (ou não) mudar (fazer) o nosso destino? Nossas vidas são direcionadas por um destino ou pelo livre-arbítrio? Neste contexto todo é importantíssimo, então, entrar em detalhe e bem explicar o que realmente significam os conceitos “destino”, “livre-arbítrio”, “postura”, “atitude” e outros que convergirem no ato da interação professor-aluno.
- A lição está dada. Mostrou-se que o nosso “herói” não era azarado, era, sim, inconstante, não prestando atenção nas coisas e escolhendo mal o seu caminho. Agora, é hora de fazer os alunos transporem o sentido desta lição às suas vidas. Ver-se-á que esta lição pode ser fácil, buscando deles os exemplos particulares que estejam em paralelo ao ocorrido com nosso “herói”.

Posteriormente, usei este vídeo, e este viés educativo apresentado às professoras, em minhas próprias aulas. Usei o filme e as sugestões em todos os níveis possíveis de entendimento dentro da educação pública: da 5ª. a 8ª. séries do Ensino Fundamental e todas as séries do Ensino Médio. Em seguida, passei uma tarefa de produção de texto às turmas, uma redação com o título “Posso (ou não) mudar (fazer) o meu destino? Como?” Do que pude apurar as seguintes conclusões e dados:

- 5<sup>as</sup>. séries: foram 3 turmas, com aproximadamente 100 alunos. Aqui houve um bom número de indivíduos com o entendimento desejado: o de saber que o destino somos nós mesmos quem o fazemos, que mudar e melhorar nossas vidas dependem de nossa postura, de nossas atitudes e de se prestar mais atenção às coisas do mundo. Aproximadamente 70% dos alunos abarcaram esses slogans, com dizeres como “poderei mudar meu destino prestando mais atenção nas lições dos professores, estudando, obedecendo aos pais, pois eles querem o melhor para nós, lutando pelos sonhos que temos, etc” ou “prestando mais atenção nas coisas, aprendendo como elas funcionam, para poder saber como agir depois”. Houve também muitos alunos que não receberam uma boa introdução sobre os temas em voga, pois, por mais que se tentasse, não absorviam a idéia de que Deus nos deu o livre-arbítrio (poder de escolha – a vontade) para escolhermos nossos destinos. Prosseguiram na idéia, provavelmente passada pelos rígidos sermões da igreja sobre Deus ter a última Palavra sobre tudo e que ele sabia e determinava o destino de tudo. Isso me foi muito estranho, mas compreensível, pois, pelo que me consta, Jesus, o enviado de Deus, pregou sempre o poder que cada um tinha em escolher fazer o bem em vez do mal, o que é lógico em vista do fato de que, se não fosse assim, não precisaríamos dessas Palavras para bem guiar nossos caminhos. E, verifiquei nas turmas, todos pertenciam a religiões cristãs: cerca de 15% caíram nesse “malentendido”. Para os outros 15%, faltou mesmo compreensão de fato.
- 6<sup>as</sup>. séries: 4 turmas, aproximadamente 140 alunos. Foi onde o índice de entendimento foi maior, uns 80%. No geral, o comportamento foi muito similar às quintas séries. O índice do fator “malentendido” caiu para 10% e o de falta de compreensão global foi de 10%.
- 7<sup>a</sup> série: 1 turma de 25 alunos. 64% do entendimento esperado; 17% no “malentendimento”; e os outros 19% na falta de compreensão global.
- 8<sup>a</sup> série: 1 turma de 70% de bom entendimento; 20% de “malentendimento” e 10% de falta de compreensão global.
- 1<sup>a</sup> série Ensino Médio: 40% de bom entendimento; 40% do “malentendimento”; e 20% de falta de compreensão global.

- 2ª série: 66,6% bom entendimento; 18,3% de “malentendimento”; e 15% de falta de compreensão global.
- 3ªs. séries: 70% de bom entendimento; 20% de “malentendimento”; e 10% de falta de compreensão global.

Conclusão: introduzir um tema filosófico como o do livre-arbítrio é mais complicado de se fazer quando o ser se desenvolveu sem uma cultura de reflexão adequada. Quando o indivíduo ainda está amadurecendo e ainda não perdeu o dom de desenvolver a característica humana de questionamento das coisas, pode adentrar numa discussão desse naipe com muito maior boa vontade. Viu-se isso nos casos das quintas e sextas séries, e com muito vigor. É só comparar com os dados do Ensino Médio, a princípio composto por sujeitos mais preparados física e intelectualmente, onde os dados decepcionam. E mais, nos indivíduos das quintas e sextas o resultado não se fez presente somente no discurso da tarefa de redação, fez-se também no cotidiano. Nas aulas e meses subseqüentes houve alteração de comportamento, como se se condicionassem ao entendimento de que, sim, poderiam fazer mais de suas vidas com atitudes melhores. Houve, inclusive, um fato bem notório: de uma aluna de quinta série, repetente, que agora se faz uma das alunas mais aplicadas da escola. Talvez coincidência, mas muito notório para não ser notado, ainda mais que, nas minhas aulas pelo menos, ela age com muito interesse e disposição, o que me causou espanto ao saber tratar-se de uma aluna outrora mal encaminhada. Já no Ensino Médio o que ocorreu foi bem diferente: apenas uma ou duas aulas seguintes se fez notar ainda pairando no ar as lições exibidas e trabalhadas, principalmente na primeira série – exceção, em termos, nos terceiros anos, em que a “corda social” já se encontra no pescoço. É quando os alunos se mostraram preocupados, mas sem, ainda, entenderem como “sair dessa”. Essas lições também serviram de trampolim para várias importantes lições referencialmente às atividades próprias de cada disciplina que eu aplicava. No caso do Ensino Fundamental, onde as disciplinas eram de Ensino Religioso e História, pude saltar aos temas dos valores humanos, cidadania e importância da História no cotidiano das vidas humanas (aprender com os erros da humanidade e evitá-los, e servir-se dos bons exemplos para bem se guiar). No Ensino Médio, com as disciplinas de Sociologia e Filosofia, pude me servir de reflexões a respeito



da sociedade e seus problemas, além de elevar a importância do bem conjugar o bem pensar com o bem agir – logo, fazer filosofia – para melhor fazer uso do livre-arbítrio.

#### 4.5 EXPANDINDO OS CONCEITOS DA LÓGICA DAS PESQUISAS

*O vento é sempre o mesmo,  
mas sua resposta é  
diferente em cada folha.  
Somente a árvore seca  
fica imóvel entre  
borboletas e pássaros.  
(CECÍLIA MEIRELES)*

Assim como a própria definição de idéia de lógica para o pensamento, a qual tem a inferência de ser o caminho para o pensamento bem se guiar para bem encontrar o juízo verdadeiro, as pesquisas aqui contidas neste capítulo propuseram indicar, da mesma forma, o caminho para rastrear o juízo inicial de onde todo o conjunto da obra partiu, além de almejar o juízo pretendido para solucionar os problemas que carregam este primeiro juízo.

Por isso, a peroração deste capítulo pretende convidar o leitor à apreensão total desejada e delineada pelos argumentos aqui expostos.

Segundo as instruções acadêmicas, uma pesquisa de campo deve abranger as necessidades de um projeto investigativo: seu motivo e objetivos.

Uma boa pesquisa exige, para tanto, instrumentalidade: deve ser o instrumento do pensamento para pensar corretamente e verificar a correção do que está sendo problematizado.

Precisa ser passível de formalização, de poder ser expressa dentro do ambiente acadêmico, representando, assim, a forma pura e geral das reflexões, expressas através de uma linguagem que possa ser correspondida na compreensão pela cultura científica da academia e dos possíveis interessados pelo trabalho aspirado.

Também deve ser envolvida por uma propedêutica toda própria. Deve ser respaldada por todo um conjunto de estudos literários e científicos que precedem como estágio preparatório indispensável. Isto é, todo um estudo dos métodos de exame a serem tratados, pesquisa dos sintomas e sinais e de quaisquer elementos capazes de revelar o diagnóstico e deduzir o prognóstico

da problemática. Numa palavra, toda a pesquisa deve merecer uma integral preparação para poder proceder a conclusões o mais completas possível.

Igualmente, precisa ser normativa. Isto é, fornecer e seguir princípios, leis, regras e normas que todas as reflexões pertinentes, e com a pretensão de revelarem-se à cientificidade, devem seguir, isso, se objetivarem corresponder à verdade – tanto nos fundamentos dos motivos, quanto nas conclusões e objetivos.

Da mesma forma, necessita caracterizar-se geral e temporal: as formas do pensamento que a embasam, seus princípios e suas leis, ou seja, suas fundamentações teóricas, não dependem do tempo e do lugar, nem das pessoas e circunstâncias, mas, sim, são necessárias e imutáveis como a própria razão. Isto significa que o ponto de partida a priori deve pertencer à classe do conhecimento geral, que funciona segundo as leis universais. O que pode, talvez, enfim, divergir em contexto são as conclusões, que são o ponto de chegada do trabalho, ou seja, o conhecimento a posteriori, relativamente à condição existencial humana: que exhibe o interesse mais pelos comportamentos do que pelas estruturas postas; em outras palavras, ainda, é o que resulta da procura das explicações e procedimentos que busca entender algo. Em suma, o que em cada momento se modifica são os procedimentos que constroem a verdade relativamente à condição humana, em face das circunstâncias e contextos que apregoam a existência e, nunca, as verdades relativas à condição humana, que dizem respeito, sempre, à essência. Disto, então, tira-se a verdade para cada procedimento de toda intenção proposicional, que melhor poderia ser chamada de plano, projeto, para cada procedimento. E, também, obtém-se a verdade essencial para cada proposição, ou seja, a fundamentação. Tudo isso pode ocasionar uma certa confusão, pois tenta determinar concepções que devem partir de outras tantas concepções. Porém esse conflito pode se dissipar ao se levar em consideração a ação. Já que toda investigação se determina em um quadro, uma representação estática de existência, não se pode deixar, em momento algum, a atenção de lado aos equívocos que isso pode acarretar nas conclusões que se extrai desse quadro que, na verdade, nunca esteve estático, sempre pertencendo ao movimento histórico das coisas do mundo: a ação da essência da existência.

Em suma, o que se espera de um projeto, com intenções acadêmicas como este, é a busca de proposições, da expressão de juízos acerca de um tema. Esta idéia de proposição requerida da gênese da tese é a atribuição das propriedades a um domínio de coisa ou coisas, é o encadeamento de juízos que constituem o raciocínio que efetivará logicamente as conexões envolvidas. Numa palavra, desejar executar um projeto acadêmico científico é como promover e, dentro das possibilidades, obter um instrumento eficaz que reconheça uma solução igualmente eficaz a uma dificuldade de um tema relevante à sede humana de saber para melhor existir.

Condizendo, então, com estas explicações se poderá justificar a escolha dessas pesquisas. Respondendo, para tanto, a estas perguntas que se põem: Por que escolher este tipo de projeto? Por que selecionar trabalhos sobre ecologia e cinema? Onde estão os propósitos filosóficos? Como a filosofia pode ser importante no projeto humano, de formação e expansão, com este ponto de partida? Como verificar a situação do ensino de filosofia ao se afastar dos campos de aplicação desta disciplina propriamente dita? Como resgatar, conforme se coloca necessário, a grandeza da filosofia desta feita? Alcançar-se-á a transposição dos conteúdos da filosofia a partir deste viés?

A escolha do projeto Fazendo Escola para compor este trabalho se deu, principalmente, pela já feita avaliação dos diagnósticos que perfazem este estudo. Ele pôde satisfazer a necessidade de se fazer experiências a respeito do prognóstico que os fundamentos teóricos desta exploração encontrou: refazer o percurso do ensino da filosofia. Começar a filosofar somente no Ensino Médio é desmedir a formação do indivíduo enquanto ser cognoscente. Vejam-se, neste aspecto, os diversos problemas que os docentes desta disciplina encontram ao se aventurarem por filosofar com adolescentes desprovidos de qualquer cultura reflexiva como a filosófica. É quase mais fácil trabalhar os temas filosóficos com crianças de 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental do que com os jovens do Ensino Médio. Crianças de dez a doze anos ainda não estão condicionadas aos vícios sociais que a sociedade capitalista abraça, logo, são capazes de se enveredarem pelos naturais movimentos do pensamento que aprende. Assim, possibilitar articular o desenvolvimento em tal idade é tarefa que facilitará em demasia o ensino da filosofia nos anos vindouros da escola pública. Trabalhar “caindo de pára-

quedas” com a filosofia na vida dos indisciplinados adolescentes da cultura de hoje é inviabilizar o que deveria ser engrandecer a importância que, naturalmente, ela alcançou dentro do juízo da espécie humana. Enfim, este projeto pôde mostrar a boa perspectiva que é propor à Educação filosofar dentro da formação humana. E, de uma maneira em cada etapa do desenvolvimento, isto é: assim como Rousseau renegava o uso de livros até uma certa idade na educação da criança, deve-se adiar o uso dos famosos (e imprescindíveis) textos da herança da História da Filosofia até, por exemplo, o Ensino Médio; e, na ausência de uma cultura verdadeiramente reflexiva anteriormente, como a filosofia, deve-se inclusive prolongar este adiamento até a segunda série do Ensino Médio, usando o primeiro ano para adentrar em um ensino filosófico (apenas reflexivo e investigativo), como uma introdução, e não na Filosofia (os textos filosóficos). Numa palavra, se não houver uma preparação do público, uma introdução que mostre a importância da filosofia demonstrando o quão presente está em todas as acepções e nexos da vida humana, não haverá discurso filosófico decidido que perfaça uma cultura verdadeira à disciplina, academicamente falando, chamada Filosofia.

Desta feita, o projeto Fazendo Escola propiciou, sim, um investimento no julgamento destes propósitos, fornecendo, com a flexibilidade que dispunha, de fomentar os ideais propostos neste enredo.

Esta flexibilidade se mostrou importante para poder propiciar a construção de uma retórica equivalente a um discurso eficaz de conscientização do verdadeiro caráter humano: que se admira e que aprende, por isso, procura o melhor para viver melhor; que raciocina e, deste modo, deve se responsabilizar por bem calcular seus atos para não trazer consequências que o coloquem em apuros; que se sensibiliza com os movimentos da existência, que percebe as intenções enrustidas nos quadros que se apreende a cada momento de observação e de imaginação. Assim, respectivamente, os projetos da Consciência Ecológica e do Cinema e Educação abarcam esses dois pólos da personalidade cognitiva do homem: no primeiro, o homem necessita refletir sobre os cálculos de suas ações, que, clara e distintamente, o colocam em dificuldades de prosseguir existindo no planeta; no segundo, é o caráter da percepção, das sentenças disponíveis a respeito da verbalização das coisas do mundo, ou seja, o que se apregoa é o

desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, que se origina na evolução das sensações.

Isso tudo, ainda, não se deixando de levar em consideração fatos de alta importância para a interação do sentido humano de conhecimento e de uso deste para o viver.

Para o homem bem calcular e planejar o seu traçado de existência no mundo (relativamente, por exemplo, ao primeiro projeto – Consciência Ecológica), é preciso captar pela ordem dos sentidos os dados que comporão esta suposta equação – portanto, os sentidos precisam estar bem diligenciados – e confeccionar na ordem da emoção os núcleos essenciais de fundamentação teórica de sua existência, isto é, não é na razão de viver que o homem perfaz seus princípios e, sim, na emoção de viver que encontra sentido nas coisas. A razão de viver é a explicação das faculdades intelectuais acerca das emoções que vitalizam o ser, nada mais. E isso não significa que a emoção de viver não seja ao mesmo tempo a razão de viver, apenas uma é que gera a outra e não o contrário: sem emoção de viver não há razão de viver; sem razão de viver, perdeu-se, primeiramente, a real emoção de viver.

E, para o homem bem sentir as interações das intenções das ações expressas e disponíveis no mundo (conforme, por exemplo, é o objetivo de ensino no segundo projeto – Cinema e Educação), é preciso fazer uso de seu intelecto para bem arranjar, organizar e administrar as pulsações vigentes na vida. Ou seja, de pouco adianta bem se sensibilizar com as ações das relações humanas (tanto entre si, como com o mundo) e nada acrescentar ao entendimento racional: a compreensão tem de seguir de pólo a pólo, carregando no interior do ente toda a energia necessária à sua formação global cognoscente, o item essencial para realizar sua colocação, no mundo, de Ser que usa o saber.

Portanto, aí se localizam os propósitos filosóficos ao ensino, à formação humana: dimensionar o indivíduo dentro dos seus potenciais cognitivos de razão e emoção que a natureza dispôs em cada um para florescer e bem personificar a raça humana. Introduzir o sujeito nestes pressupostos são os objetivos que dimensionaram estas escolhas, além do importantíssimo fato de que esses projetos puderam pôr à prova o sentido de propagação desses ideais. Puderam verificar a possibilidade e conformidade de entendimento dos

problemas envolvidos na formação humana, consequência da desordem ética da sociedade. Igualmente, puderam averiguar a aceitação do primeiro público, as educadoras, em “abraçar a causa” e disseminá-la, ver com que entusiasmo isso foi feito. Além, ainda, de conferirem a procedência de elevar na formação humana o conceito de reflexão filosófica, isso já no público final, os educandos.

Prontamente, então, esse ponto de partida pretende consignar a importância da filosofia não apenas pela disciplina de Filosofia em si, pelo estudo filosófico, mas elevando-se a ação de se fazer filosofia, pelo filosofar (refletir com embasamento) em todos os momentos.

Sem este intento de redimensionar a ação da filosofia na educação não se poderia, com a intenção de melhorar o quadro atual de desalento da disciplina, sequer apurar devidamente a situação do ensino desta matéria. Explica-se: tentar colocar os pressupostos da filosofia em campos aparentemente ou convencionadamente não filosóficos põe à baila mais notoriamente do que nunca a situação da mesma; já que todos reagirão demonstrando o que pensam e o que vêem da filosofia – é só lembrar-se das reações um tanto quanto adversas do primeiro encontro de orientação dos projetos, no qual aflorou um verdadeiro “susto” à filosofia. E, recordar também, que se ensina filosofia por algum motivo, para que haja pressupostos filosóficos na configuração dos saberes de cada indivíduo. Por isso, configurou-se com estes projetos – em todo este capítulo – a demonstração de que esse motivo não anda se fazendo, o que há por aí são sujeitos agindo sem pressupostos de reflexão bem arquitetada, argumentativa e desqualificada dos saberes intelectuais historicamente recolhidos pela humanidade.

Desta feita, a grandeza da filosofia poderá pouco a pouco, em procedimentos como os que se concretizaram nestes projetos escolares, ser resgatada.

Porquanto, os conteúdos da filosofia nunca foram (ou podem ser) abandonados, apenas foram dispostos à compreensão dos públicos. O público educador reconheceu que o viés filosófico altera a postura que todos têm em relação ao ensino e à formação humana cognitiva. Puderam, em certa medida, saciar-se nos textos e princípios filosóficos. O público discente pôde realinhar os componentes essenciais já dispostos em si e que se punham ou derivados pelos procedimentos pedagógicos usuais de interesses econômico-sociais, por

exemplo, ou estagnados e esterilizados, ao se deixar de exercitá-los. Puderam, como no desenvolvimento de uma atividade física, no esporte, a começar por aprender os movimentos básicos, os chamados fundamentos, que será o alicerce da competitividade posterior, o bem fazer, exigência de qualquer esporte, que, no caso da filosofia, não é a competitividade, é a competência, a competência do exercício da vida.

Enfim, almejou-se neste capítulo, assim como em todo o trabalho, configurar em exemplos, observações, reflexões e ações uma crítica pertinente ao ponto principal de um estudo como este: a formação humana. Os pontos que o constituíram pretendiam atingir e influenciar, até mesmo convencer, o público preocupado e envolvido com as chamadas Ciências Humanas, ou as matérias de interesse e relevância humana. Assim, analisar quais as funções do conjunto da sociedade que atribuem este pretense ato judicioso, que é tal obra, é fazer uso da instituição crítica que tem como função a atitude esclarecedora para prover o amplo processo de descoberta e libertação dos fenômenos que coagem a autonomia do homem enquanto homem, ou seja, do absolutismo das convenções sociais, das suas prescrições, que levam ao extremismo, fanatismo, intolerância, intransigência, “cegueira”, ignorância; de uma tirania do apego excessivo pelo “eu” e de um conseqüente desapego pelo mundo.

Assim, pretendeu-se mostrar que a crítica procedente para a ação pode conter, ainda, toda a relevância social. Fazer, com isso, parte das relações públicas que instituem toda a didática e a pedagogia da formação do caráter dos sujeitos. Não ser, deste modo, apenas uma questão inteiramente interna das academias. É a aspiração da realização de uma Filosofia da Ação.

Em cima disso, primeiramente, pensou-se ser imprescindível denunciar – primeiro movimento, Exemplos na Cultura (Sociedade) – as manifestações da falta de competência do ser humano dentro do exercício de viver. Também, para não ficar somente acusando incompetência ao homem, ponderou-se importante anunciar – segundo movimento, Exemplos Nos Saberes (Academia) – destacados trabalhos de estudos que se mostram preocupados com a causa humana, porém, ao mesmo tempo, isolados em si pela fragmentação dos saberes; no que se procura propor uma aliança acadêmica em cima do bem maior da espécie. Da mesma forma, ainda, avaliou-se conveniente proceder de

fato uma reorganização – terceiro movimento, Exemplos Nas Práticas Escolares (No Cotidiano Humano) Ou A Efetivação do Projeto Humano – na ação educativa, no ensino, da formação humana, para a qual houve a submissão de experiências no ambiente escolar de excelente retorno, segundo os parâmetros estabelecidos pelas idéias deste estudo.

Destarte, pode-se sentenciar como cumprido o papel do examinador estudioso de “pesquisar para comprovar”. Desempenhou-se ciência enquanto maior e mais atual matriz do entendimento e, sem exclusão, procurou-se a circunspeção ponderada e justa de outros agentes e fenômenos possíveis da atuação humana.



## CAPÍTULO V

### CONVITES À PLENITUDE (OU COMO PARTICIPAR DA PRÁTICA DA IDENTIDADE HUMANA)

#### NEM TUDO É FÁCIL...

É difícil fazer alguém feliz,  
assim como é fácil fazer triste.  
É difícil dizer eu te amo,  
assim como é fácil não dizer nada.  
É difícil valorizar um amor,  
assim como é fácil perdê-lo para sempre.  
É difícil agradecer pelo dia de hoje,  
assim como é fácil viver mais um dia.  
É difícil enxergar o que a vida traz de bom,  
assim como é fácil fechar os olhos e atravessar a rua.  
É difícil se convencer de que se é feliz,  
assim como é fácil achar que sempre falta algo.  
É difícil fazer alguém sorrir,  
assim como é fácil fazer chorar.  
É difícil colocar-se no lugar de alguém,  
assim como é fácil olhar para o próprio umbigo.  
Se você errou, peça desculpas...  
É difícil pedir perdão?  
Mas quem disse que é fácil ser perdoado?  
Se alguém errou com você, perdoa-o...  
É difícil perdoar?  
Mas quem disse que é fácil se arrepender?  
Se você sente algo, diga...  
É difícil se abrir?  
Mas quem disse que é fácil encontrar alguém que queira escutar?  
Se alguém reclama de você, ouça...  
É difícil ouvir certas coisas?  
Mas quem disse que é fácil ouvir você?  
Se alguém te ama, ame-o...  
É difícil entregar-se?  
Mas quem disse que é fácil ser feliz?  
Nem tudo é fácil na vida...  
Mas, com certeza, nada é impossível...

(CECÍLIA MEIRELES).

## 5.1 CONVITE À HUMILDADE (APELO À CONSCIÊNCIA)

*Por mais raro que seja,  
ou mais antigo,  
só um vinho é deveras excelente:  
aquele que tu bebes calmamente  
com o teu mais velho  
e silencioso amigo.  
(MÁRIO QUINTANA)*

A consciência humana sempre apresentou alguns sobressaltos e derivações. Muitas áreas de interesses humanos (de estudos ou de sensibilidade – de pesquisas ou de instinto) têm demonstrado grandes preocupações com esses desvios. Neste sentido, pode-se citar a sociologia (com suas estatísticas e descrições das derivativas das atitudes da vida em sociedade), a psicologia (com o interesse patológico das deriváveis das atitudes individuais), as artes (com sua função crítica às ações que deixam à deriva a sensibilidade humana), a pedagogia (com a busca de novos paradigmas na formação humana que estanque o que há de derivatório a um real projeto de humanidade), a filosofia (com o seu valor pelo saber e seus fundamentos, ou seja, o sentido das coisas – o bom senso de se ver que o caminho é, se bem traçado, calmo e, mais, que há um caminho de fato – sem a humanidade necessitar ficar à deriva), as religiões (com a preocupação com o bem viver, a bondade e a justiça entre os homens, pois todos têm um “sentimento oceânico”<sup>114</sup> de uma força suprema que, se bem entendida pelo espírito, resgata dos desvios da execução do projeto humano por excelência, salva da deriva), etc.

Portanto, soa estranha a composição atual dos motes que regem as prioridades em face da condução das vidas humanas. Há, por um lado, uma ambição exagerada pelo material, desde a conquista das benfeitorias que podem ser extraídas da natureza e da artificialização humana, até a cobiça por ostentar a matéria em seus próprios seres (a supervalorização da busca do corpo perfeito). E, de outro lado, é posto de forma secundária o exercício da arte da busca do verdadeiro espírito humano, aquele que pensa (bem) e tem sentimentos (bons). Assim, a sociedade está construindo um terrível paradoxo: vida apenas como matéria, sem as ondulações da sensibilidade; vida se movendo apenas com matéria e pela matéria, sem a justaposição com a

<sup>114</sup> Expressão já citada e explicada anteriormente, referencialmente a Freud.

flexuosidade do sentimento; vida que se vê interceptada pela solidez da matéria, que perece, morre, que não reverbera, que não se propaga pela vibração dos componentes da alma humana. Ou seja, vida sem os princípios dos motivos de ser bom, justo: vida sem amor...

Desta feita, instala-se confusão. O homem toma decisões estranhas para governar a vida, tanto na formação dos indivíduos como na condução da constituição das comunidades, a sociedade. Na educação, prioriza-se o conhecimento científico quase que exclusivamente, formando sujeitos incompletos, sem uma dedicação a toda a extensão do ser. Por que valorizar a retidão da matéria em detrimento do espírito? Na sociedade, prefere-se a economia das riquezas e se põe em descaso o cultivo dos valores humanos (amizade, honestidade, justiça, respeito, solidariedade); o que vale, decerto, é a bolsa de valores.

Até parece que o ser humano não tem humildade para aceitar as coisas como são, mesmo a si próprio, e tenta fazer tudo à sua maneira. Parece que "atualmente, a maior parte das pessoas pensa que pertence a uma espécie que pode ser senhora de seu destino. Isso é fé, não ciência. Não falamos de um tempo em que as baleias ou os gorilas serão senhores de seus destinos. Por que então os humanos?" (GRAY; p. inicial; 2006).

Por que desejar conhecer o complexo sem antes ter domínio do simples? Por que amar as estrelas sem antes aprender a amar o seu planeta? Por que querer saber sobre o invisível sem antes conhecer devidamente o visível? Por que se esmerar em eliminar da face da Terra as doenças e, conseqüentemente, uma infinidade de cadeias de vida, sem procurar, antes, aprender a não ter as doenças, a entendê-las, até a aceitá-las? Por que queimar tanto combustível no planeta, e "estragar" a atmosfera, para poder se locomover a longas distâncias, se sequer conhece direito o lugar onde se mora, ou o seu vizinho e as infindáveis perspectivas ao seu redor? Por que tanto luxo e ostentação se a vida é promovida por coisas tão simples como a água, a luz, o ar, o calor (coisas que estão ficando cada vez mais problemáticas com esta jactância toda: poluição das águas e do ar, luz do sol que causa doenças, o calor que aumenta com o efeito estufa e que degela os pólos, etc.)?

Destarte, parece, sim, que o homem está escolhendo um destino de autodestruição, pois optar apenas pela matéria é, sem dúvida, com o tempo, extinguir-se, como acontece com todas as formas que a matéria assume.

Também, por que almejar a exatidão literal das coisas (ciência) sem antes aprender o sentido das intenções das coisas (o fundamento enquanto objetivo)? Para que aprender as Disciplinas da escola, se a vida está seguindo sem disciplina? Qual o sentido da informação dos conteúdos de cada ciência se não se sabe o conhecimento do uso de cada ciência na aplicação do cotidiano das vidas humanas? A coerência da linguagem, da expressão dos conteúdos do mundo, não pode estar sujeita a apenas um ponto de vista, o da ciência; tem de estar condicionado a todos os aspectos e ângulos possíveis da configuração do mundo. Assim, torna-se por demais complexo criar apenas uma linguagem aceitável para a verdade, contudo humildemente pode-se deixar a possibilidade de um sentimento correto para a verdade, o conduzido pelos valores humanos, porque quem dominar esses valores poderá, sem perigo de prejuízo, julgar corretamente a verdade das intenções expressas no mundo.

Ainda, por que ansiar imediatamente tornar-se adulto, um ser, dessa maneira tão abruptamente formado, altamente complexo e não confiável, antes de ser criança, humildemente passando pelo singelo e natural período de aprendizado do qual todos os humanos necessitam? Não há humildade para se viver como criança, que é o mesmo que viver como um ser ingênuo e também feliz e bom, como a natureza criou. Há um temor que o sujeito passe da ingenuidade ao simplismo<sup>115</sup>. Os adultos receiam isso de seus filhos, pois sentiram isso quando crianças: que todos temem “fazer papel de bobo” no mundo. Formam, assim, uma cadeia educacional que cria mini-adultos em vez de crianças:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se pervertermos esta ordem, produziremos frutos precoces sem maturidade e sem sabor que não tardarão a corromper-se. Teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem modos próprios de ver, de pensar, de sentir. Nada há menos sensato do que querer substituí-los aos nossos”. (ROUSSEAU, 1999).

---

<sup>115</sup> S.m. Vício de raciocínio que consiste em desprezar elementos necessários de solução. Conforme **Dicionário Aurélio**.

Esses “frutos precoces” dificilmente aprenderão os valores humanos que lhes darão a devida condição de exercer a ação de existir enquanto seres humanos de fato. Sem a humildade de se passar pelo que se tem de passar não haverá plenitude que se possa alcançar pela consciência, pois, quando se é humilde de fato, sabe-se que não se sabe tudo (como diria o famoso axioma socrático – “sei que nada sei”) e, por isso, não se pode definir o que é definitivamente certo, como é a intenção dos valores sociais hoje cultivados, que intentam reduzir a vida à economia da matéria.

O ego humano deveria ser o gerenciador, o mediador, da alma humana concebida como totalidade. Deveria ser o centro daquilo que compartilha a realidade, os princípios inatos e as forças sociais. Contudo este ego, para tanto, necessitaria ser bem formado e se prostrar conforme uma unidade pertencente a algo maior que o Eu que representa. Isto é, deveria se reconhecer humildemente às lógicas e às dimensões do mundo. Para explicar, pode-se fazer o seguinte questionamento: o que acontece com as coisas, seguindo a lógica do mundo, pondo-se às grandezas do mundo, que são formadas ou construídas negligenciadamente, de qualquer jeito? Há algo nesta dimensão de realidade que mal desenvolvido ou edificado sem planejamento funcione adequadamente? Por exemplo, um carro montado de qualquer jeito, sem se observar cuidados importantes, irá bem funcionar? Uma casa erguida sobre alicerces (fundamentos) fracos ou ruins não tardará por demonstrar os perigos de sua má empreita? Por que, então, o ser humano pode se dar ao luxo de se educar de qualquer forma, de ser desenvolvido sem perspectivas humanas naturais ajustadas, e achar que o que se construirá de si seja algo que vá funcionar a contento? Que ego humano é este que pensa poder se constituir de qualquer jeito e, ainda assim, funcionar sempre perfeitamente? Cadê a humildade?

## 5.2 CONVITE AO DIÁLOGO (APELO AO RESGATE DO INSTINTO)

*Não é no silêncio que os homens  
se fazem, mas na palavra,  
no trabalho, na ação-reflexão.  
(PAULO FREIRE).*

Há, também, a necessidade do diálogo para que a vida humana floresça devidamente no mundo, tanto no âmbito das relações dos próprios indivíduos

humanos, a sociedade, quanto no nível da interconexão do intelecto dos homens com as possibilidades de verdades disponíveis universalmente. Este diálogo necessitará imprescindivelmente, primeiramente, de um comportamento humilde, pois a linguagem reflete a expressão de uma postura, de uma vontade de representar a realidade que se deseja efetivar e usufruir.

Humildade: não foi esse um discurso de grandes exemplos que dignificaram a humanidade (como os filósofos antigos, entre tantos Aristóteles e Platão; como o marco da história, Jesus; como o ícone da ciência, Einstein; etc)? O discurso baseado na humildade, o qual é o desejo de se construir uma realidade de resoluções honestas, encaixando a realidade humana na realidade do mundo. É verificar na história: todos os grandes indivíduos humanos, sem exceção, reconheceram a humildade como essencial à construção do bem viver. Logo dispensaram grandes momentos a discorrer sobre o assunto. Em tempo, ao dialogar com a humanidade, promoveram à fadiga a difusão do tema. Segue disso o óbvio: necessitar-se-ia tantos discursos afins se o homem se mostrasse devidamente provido desta qualidade? Por isso, depois de se construir e guardar na consciência tal primazia, o homem deve dialogar...

Afinal, o que seria do mundo sem o diálogo entre os entes que o compõem? Provavelmente, seria uma realidade truncada, sem a possibilidade de se concretizarem ações coesas, como, aliás, é a função da própria linguagem dentro da realidade humana. Assim, pólos que, aparentemente, são antagônicos, como corpo e alma, razão e emoção, racional e instinto, ciência e senso comum, devem, até para manter o nexo do próprio fundamento da existência da linguagem, dialogar; pois a linguagem, que é a expressão da coerência dos termos que compõem a realidade, só se efetiva no diálogo (ação de dois *logos*, duas realidades, duas razões, que operam em interconexão).

Por conseguinte, este apelo ao diálogo concerne em resgatar alguns *logos*, alguns conceitos que têm uma realidade bem definida pela natureza dentro do âmbito da totalidade do mundo, um tanto esquecidos pela escolha atual da vida humana: alma, emoção, instinto e, por incrível que pareça, o senso comum.

Como visto no Capítulo III, o verdadeiro instinto é aquele constituído dentro de uma cultura impoluta, virtuosa. Um espírito assim estruturado, com

seu écran reticulador bem ornado, representará suas emoções devidamente, servindo, assim, de alicerce à racionalidade que tanto bem configura a natureza humana. Desta forma, assim como a racionalidade necessita ser bem alimentada com dados corretos para proceder à exatidão, o instinto precisa que sua fonte geradora, o espírito, seja preenchida com os dados corretos para que também emane à verdade. E quais seriam os dados corretos para que o instinto seja confiável? Basicamente, os valores humanos. Mas, quais seriam esses valores? A economia, a riqueza, a ambição, a ostentação, a dominação? Qualquer um, e todos ao mesmo tempo, pois toda a sociedade ocidental vive sob estas égides, responderá, por possuir inatamente o bom senso, que não, não são esses os valores humanos que constituirão um espírito capacitado a confiar em seu instinto. Resgatando da história da filosofia, pode-se verificar que quase unanimemente todos os célebres pensadores proclamam como os verdadeiros valores humanos: amizade, honestidade, justiça, respeito e solidariedade (amor à humanidade, à própria espécie).

Basicamente, cada um desses valores humanos é movido pelo diálogo: a **amizade**, no diálogo da aliança, do pacto, entre pessoas que têm afeição, simpatia, afinidades, na vontade de estarem juntas, de compartilhar, de ouvir; a **honestidade**, no diálogo sincero, sem mentiras, onde a verdade é defendida apesar dos riscos e conseqüências que, dentro da conturbada sociedade humana, podem trazer; a **justiça**, no diálogo equilibrado, onde as verdades se “encaixam” devidamente, onde coisa e definição “falam a mesma língua”, onde o que se é e o que se pode ser e ter se jurisdicionam, onde o bom senso é compreendido; o **respeito**, no diálogo entre aquele que sabe e aquele que aprende, entre aquele que já experienciou o funcionamento das coisas do mundo e tem muito a ensinar e aquele que deseja conhecer este viver, sentindo a necessidade de ser apresentado ao bom sabor das coisas para não se envenenar em erros desnecessários; a **solidariedade**, no diálogo entre o individual e o coletivo, entre o que tem e o que necessita, entre o que sabe e o que ainda ignora, entre a curta existência de cada corpo e o eterno e sólido sentimento de união e fraternidade da humanidade, que, como um corpo único se perpetua enquanto espécie no amor à humanidade que se recita neste diálogo.

Com esses valores humanos postos ao espírito, dialogando com a racionalidade, poder-se-á avançar ainda mais resolutamente na arte de busca da consciência plena: naturalmente, instintivamente. Enfim, estes são os componentes que a natureza propõe serem colocados no espírito, aos quais instintivamente todos são propensos. Por isso, então, requer-se o resgate do instinto.

### 5.3 CONVITE AO PROJETO HUMANO (APELO À PACIÊNCIA DE SI)

*Não basta que seja pura e justa  
a nossa causa. É necessário que a  
pureza e a justiça existam dentro de nós.*  
(NICOLAS BOILEAU).

*Não existe verdadeira  
inteligência sem bondade.*  
(BEETHOVEN).

“A natureza fez o homem feliz e bom”. Também é certo que “todos os homens, por natureza, tendem ao saber”. Esses pressupostos de cunho inatistas poderiam bem conduzir o homem nesta obsessiva arte de busca da plenitude da consciência em que se vê, inegavelmente, engajado, porém o que se observa é o trilhar de um tortuoso caminho rumo a um destino mal programado ou, no mínimo, perigoso.

É nítido e distinto que a vida humana está a penar com o atual projeto de sua existência. Logo, faz-se necessário o resgate de um projeto humano que vingue o orgulho que todos os humanos sentem em serem humanos.

O destino do homem é se autodestruir? Ao se julgar pela balada que se segue, parece que sim... Há o estouro populacional. Apesar de o homem ter a possibilidade de constituir consciência das coisas, não consegue entender que o planeta não comporta tantos indivíduos humanos: quanto mais pessoas, menos espaço para outras coisas do mundo haverá. E esta espécie não precisa de contraceptivos para esse controle; necessita, sim, é de escrúpulos, pois nem sempre houve drogas a tão fácil alcance nem facilidades para o conforto e segurança como agora. Há, também, sempre o exagero do uso de suas belas invenções; por exemplo, o automóvel: há a necessidade de tantos carros no mundo? O homem não poderia se organizar de tal forma que, num ato de entendimento comunitário, controlasse-se a demanda de tal produto? Evidentemente, isso também está implicado no exagero de sujeitos no mundo,



haja vista a sociedade se promover em ideais de igualdade a todos: se um pode ter um produto, por que outros também não? Neste exagero, e em outros da mesma ordem de poluir o planeta e esgotar as matérias-primas fornecidas pela natureza, o ser humano vai impossibilitando a graça da vida neste planeta, sua e de outras espécies. Tudo isso, ainda, sem contar com o ódio que o homem trava consigo mesmo, são guerras étnicas, fundamentalistas (políticas e religiosas), culturais, territoriais, econômicas. Cada grupo de homens pensa saber o que é melhor para continuar existindo sobre a terra: sua raça, sua religião, seu regime político, sua economia, seu estilo de vida, sua espécie. E, com isso, minando cada vez mais a confiança da natureza sobre a sua decepcionante criação.

A natureza anda dando o seu recado: é o clima, a atmosfera, as catástrofes, o degelo dos pólos, as doenças, etc. Ninguém há de ouvir? Até quando esta espécie vai continuar se desviando do projeto natural da existência: bondade e felicidade? Até quando vai ficar alterando os valores humanos legados pela natureza? Até...?!

Como todos os seres do cosmos, o homem sente instintivamente o que e qual é seu projeto de existência. Assim como, por exemplo, o pássaro segue seu caminho de vôo sobre o horizonte do ar, o homem segue seu vôo em busca da consciência, do saber, o ar de sua inteligência. E, todos os seres, sempre estando bem, sempre estão contentes com a vida. Assim, nesta perspectiva, o homem precisa estar em sintonia com as suas diretrizes naturais de ação no mundo. Se, assim, tende ao saber, então, é imprescindível se ter paciência para essa missão.

Contudo o homem aparentemente perdeu esta paciência ou a substituiu pelos prazeres mundanos: é mais fácil usufruir o que já está inventado (facilidades da vida moderna), pagar os tributos para esse uso (o trabalho) e, no frenesi desta nova ordem das coisas, não ter mais “tempo” e paciência para o verdadeiro sentido de se buscar o conhecimento (alienação).

Se o projeto humano é a cidade (sociedade), é mister resgatar o sentido original desta idéia: um lugar para todos, reunidos, ajudarem-se mutuamente a fim de facilitar e melhorar o viver das pessoas. Se todos devem ser cidadãos, então é urgente lembrar que todos optaram por cooperar na idéia de a sociedade da cidade funcionar adequadamente para todos os humanos bem

viverem. Se a cidadania é exigida, é imperativo recordar as regras e princípios que regem este conceito, que nada mais são do que os valores humanos (amizade, honestidade, justiça, respeito, solidariedade), os quais apenas têm como objetivo mostrar a todos que o mundo não foi feito apenas para cada indivíduo e que, igualmente, não durará apenas a existência de cada um, pois cada coisa e cada ser constituem esse único corpo que é a totalidade.

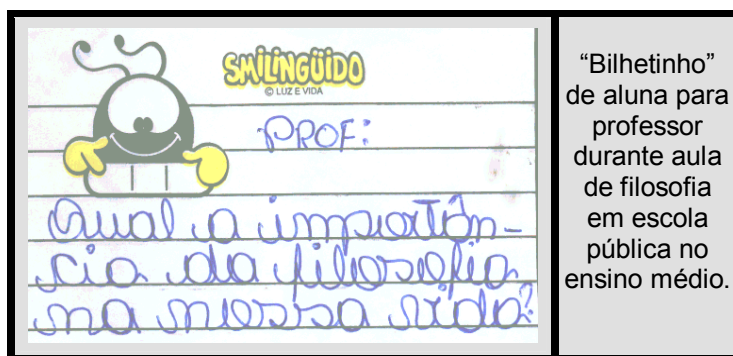
Enfim, ou é este o projeto ou é perecer. É decidir.

E é este o projeto que intenta argumentar todo o conjunto desta obra, a qual sugere que se resgate um projeto educacional de formação humana que privilegie o humano enquanto humano, não o humano enquanto, por exemplo, agente social da economia capitalista.

#### 5.4 CONVITE À FILOSOFIA DA AÇÃO (APELO À ATENÇÃO NO MUNDO)

*Os sonhos são uma pintura muda,  
em que a imaginação a portas fechadas,  
e às escuras,  
retrata a vida e a alma de cada um,  
com as cores das suas ações,  
dos seus propósitos e dos seus desejos.*

(PADRE VIEIRA, nos **Sermões de São Francisco Xavier Dormindo**.).



Se o homem já soubesse o sentido da vida, não necessitaria de uma disciplina tal qual a Filosofia. Detentor e usuário fervoroso do raciocínio lógico e da imaginação, descobriu e inventou diversos artefatos para controlar a vida (ou, pelo menos, a parcela material dela). Empolgou-se em demasia com esta perspectiva e, arrogantemente, descuidou-se da natural arte de busca do sentido da vida, da consciência plena, da sua tendência ao saber, do saber que o dignifique enquanto humano: criação ímpar da natureza.

O homem não é só pensamento e nem a vida, sequer, é só ação. A vida do homem é, logo, seu pensamento e sua ação. Uma filosofia que intente melhores resultados das ações humanas é uma filosofia digna de dar sentido à vida cotidiana dos homens. Uma ação assim traçada constituirá um caminho mais direto rumo à plenitude da consciência ou o modo mais adequado para poder desejar estar neste caminho, praticando a arte de bem e melhor viver. Assim, uma ação bem pensada é o único meio de o homem se identificar com o seu verdadeiro Eu, o sujeito cognoscente que a natureza tão esmeradamente criou.

Por isso, este trabalho tentou expor uma análise da ação humana, a fim de mostrar as necessidades e as deficiências do homem, antes mesmo de apontar suas aspirações existenciais. Almejou, desta feita, e entre outras coisas, apontar o que muitos questionam: “a importância da filosofia na nossa vida”.

É um convite a compreender que a medida da verdade do conhecimento é a ação que este permite e que as circunstâncias que provocam as ações devem estabelecer o conhecimento que evidenciam o condicionamento, as repetições, e, portanto, as regras e leis, destas ações. Ou seja, é um apelo a se prestar mais atenção no mundo, a analisar a situação ou estado de coisas a que deve adequar-se em cada contexto. É um convite à humildade de se saber que, no atual estágio da consciência humana, ainda há muito a procurar saber para se ajustar as ações às razões do pensamento. Não é, como muitos pensam, eliminar o senso comum, onde, crêem, as ações são mal pensadas (sem lógica); é ajustar a ação do senso comum ao pensamento científico, pô-los em um diálogo sincero, justo, onde ambas as partes tenham a humildade de se aceitarem e promoverem a boa vida na boa Terra.

Destarte, contrariamente ao que se vê na cultura acadêmica, desejar a filosofia é admitir humildemente a condição humana atual, necessitada de uma consciência e de escrúpulos mais apurados para adquirir maneiras mais hábeis de agir, o que, por exemplo, a política na antiga Grécia assoalhava. De tal modo, pode-se supor, a natureza patenteou no homem o desejo de conhecer para guiar o caminho das ações que se seguem ritmadas pela possibilidade da escolha, do livre-arbítrio; igualmente, o ser humano inventou a filosofia para

entender por que escolhe como escolhe as ações que escolhe, além de buscar conhecer toda a periferia que margeia e que interfere em sua vontade.

Isto posto, é olhar que o que está em jogo é a própria identidade do homem e que a circunstância histórica em que vive atualmente o coloca em graves apuros para a continuidade dos seus propósitos enquanto espécie que se auto-intitula “animal racional”, “animal político”, “ser social”, “coisa pensante”. Como as coisas têm avançado, somente restará o título de “homem primata, capitalista selvagem”<sup>116</sup>.

O homem continua, sim, desejando a plenitude. Se um dia era a plenitude do saber, noutro a plenitude de Deus, do absoluto, agora é a plenitude da matéria: de seus corpos, da riqueza, do poder global, da ciência. A filosofia poderá melhor dimensionar qual a ação apropriada, qual o desejo merecedor da escolha deste ser dotado do livre-arbítrio facultará resgatar a arte de busca da consciência plena. Basta, para isso, que se aceite o convite.

## 5.5 CONVITE AO PARTICÍPIO E INTERAÇÃO DOS SABERES

### (APELO À INTERDISCIPLINARIDADE)

Um sonho sonhado sozinho é um sonho.  
Um sonho sonhado junto é realidade.  
(RAUL SEIXAS)

É possível acalmar a ansiedade com que o homem vive sua sociedade, controlar suas paixões, melhorar os relacionamentos (tanto entre os sujeitos humanos, quanto entre os agentes do mundo)? Essas questões, tão em voga nos dias de hoje, permeiam as consciências dos que estão solidários à causa humana.

Uma proeza, assim posta por reconhecer a grande dificuldade que o tema ostenta, a se tentar é a formulação de leis totais, integrais, que venham reger a vida e as ações humanas. Isso se dificulta porque cada indivíduo ou grupo de indivíduos adota uma linha de sabedoria que crê ser a verdade a se seguir: são as ideologias.

Assim, neste ponto do trabalho, convida-se a se pensar em um meio de se estabelecer a interação dos saberes, o que se promulgou em todos os instantes desta obra. É um apelo ao uso da interdisciplinaridade, da busca do

---

<sup>116</sup> Referencialmente à música **Homem Primata**, pop rock do conjunto Titãs (1986).

sentido da totalidade que cada coisa deste mundo contém e que remete todo o ser cognoscente à arte de busca da consciência plena.

É sabido que em tudo há noções de existência de boa e de má vontade, em tudo e qualquer coisa há uma espécie de espírito, que, bem verificado, nota-se pertencer à mesma ordem do todo, pois parece não poder existir sem as outras coisas que o rodeiam, e nem o que o rodeia parece poder existir sem sua presença. Há uma formulação de contexto em tudo. A admissão deste todo é a principal lei para que o mundo seja mais bem compreendido e mais bem usufruído. Para compreendê-lo, não se pode reduzir a mente ao raciocínio lógico; ela abrange ainda a intuição e a imaginação. Assim, de acordo com esse princípio, as forças universais estão conectas e o mundo é uma criação contínua, da qual, com o uso do livre-arbítrio (ou não), o ser humano participa ativamente.

Assim sendo, devem-se encarar palavras e pensamentos como atos: evitando, com isso, queixas e devaneios destrutivos; ativando atitudes que realmente resolverão os problemas. Em vez de tentar resolver as questões com o resultado que elas provocam, deve-se começar a construir no espírito bem moldado o que se deseja para a vida humana, ou seja, atacar os problemas humanos pela origem, no que os provoca, pois eles se desenvolvem numa cadeia muito maior do que se pode supor a princípio, portanto nunca há só um resultado de cada problema que se provoca.

Por exemplo, foi lançado um filme de ficção-científica, intitulado **Minority Report** (SPILBERG, 2003), que conta uma estória futurística sobre uma sociedade que podia evitar os crimes por meio de todo um aparato tecnológico, que ainda contava com a essencial ajuda de indivíduos pré-cognitivos (uma espécie de videntes): os crimes eram previstos antes de acontecerem e o departamento de polícia agia no exato instante em que se deflagraria a ação de delito. O retrato então apresentado era o de uma sociedade recheada de comodidades tecnológicas e que se julgava a caminho da perfeição por estar resolvendo o insolúvel problema humano da criminalidade social. Apesar da questão de se estar alterando o futuro (o destino) e não disponibilizando o direito do livre-arbítrio aos indivíduos presos, a solução parece, a princípio, perfeita. Contudo, eliminar a execução de crimes não leva em consideração as consciências das pessoas que os desejam cometer. A formação da consciência

que chega a ponto de cometer crimes (deficiências de comportamento) condiz à consciência formada defeituosamente ou incompleta. Um espírito assim concebido não somente cometerá crimes de ordem capital, mas também agirá em todos (ou quase todos) os movimentos da vida, contornando-os com o molde dessa consciência, ou seja, sua vontade será influenciada sempre pelos augúrios de sua personalidade. Resumindo, evitar que alguém cometa o crime pelos meios materiais, pela interceptação de outrem, não modifica a vontade de cometer um crime e todas as vontades que advêm de um espírito fraco, mal formado, que se deixa arrastar (como parece estar o espírito da sociedade atual) pelos vícios e mazelas da matéria e da alma. Enfim, sujeitos bem formados, no cerne do intelecto (na consciência), são a única via eficiente para se evitar caminhos tortuosos à humanidade.

É sabido, também, que tudo o que está em cima é como o que está embaixo, e o que está embaixo é como o que está em cima. Esse princípio é, basicamente, o das relações que existem entre o universo (macrocosmo) e os indivíduos (microcosmo). Para bem aplicar a interdisciplinaridade, é necessário compreender essas relações de densidade e proporção. É preciso, então, uma atenção maior aos pequenos detalhes do cotidiano da vida para poder arquitetar no conjunto da construção da vida o quadro maior de se fazer da existência uma obra de arte. Ou seja, são os pequenos detalhes que fazem a grande diferença, que alteram ou guiam as posturas que farão modificar o contexto da sociedade humana; ter-se-á deles, sempre, toda a correspondência nos objetivos traçados. Se se quer justiça, por exemplo, deve-se tê-la em todos os níveis, senão, o que resultará não será justiça de fato.

É sabido, igualmente, que nada está parado, tudo se move, tudo vibra. Ao se mover, ao vibrar, todas as coisas demonstram seus objetivos, suas tendências, suas vontades, o tipo de espírito, consciência ou força que as conduzem. Com a devida atenção no mundo, poder-se-á observar, discernir e escolher que espécie de força é melhor abarcar para também fazer parte da vibração da vida humana. Se a humanidade quer mais amizade entre os seus componentes, por exemplo, deve bem atentar às forças que conduzirão a espécie à amizade entre os seus seres. Ter este ou qualquer outro desejo, e não compreender e aprender as forças que levam a este intento, é complicar em demasia a possibilidade deste feito.

É sabido, da mesma forma, que todas as coisas são duplas, em tudo há sempre um oposto. Em todos os seres e fenômenos há dois pólos, por isso não existe uma única verdade a respeito das coisas, que, além de se apresentarem no mundo em suas disfunções, também, dentro de um quadro apreendido pela observação, estão disponíveis aos efeitos das polaridades cabíveis aos outros elementos que os circundam. Em outras palavras, todas as coisas que, além de por si só não serem verdades inquestionáveis, estão sempre expostas a contextos de ambientes. Com este princípio é necessário ficar atento ao fato de que os extremos se “toçam”, todas as verdades, desta feita, são “meias verdades” e os paradoxos podem ser reconciliados. Por essas razões, então, não se pode colocar a ciência acima de tudo: ela também é uma verdade – sem dúvida, mas pertencente a esta lei. Assim, os que se sensibilizarem por este apelo terão a exata noção na exigência que se faz à flexibilidade na absorção dos saberes, que não se deve apegar rigidamente e exclusivamente a um único ponto de vista, há de se considerar, sempre, o “outro” lado da questão. Como já era dito deste os egípcios por Hermes Trismegisto (2700 a.C.): “não se deve tentar eliminar a escuridão, basta abrir uma janela por onde entre luz e ela desaparecerá por si mesma. Contudo, é preciso lembrar-se de que o inverso também é verdadeiro, também existe”.

É sabido, do mesmo modo, que todas as coisas têm um fluxo, todavia também têm um refluxo. A oscilação faz parte da existência. Como, então, controlar o que deve ou não representar o melhor saber a seguir em cada situação, momento ou contexto? Como manter um ritmo apropriado na intrigante arte de busca da consciência plena? O espírito deve, neste quesito, procurar o domínio de seus saberes. É o famoso ditado inspirado na ética aristotélica da mediania: “não importa o que se tem, mas o que se faz com o que se tem”. Os maiores perigos da conduta estão nos extremos e, por exemplo, extremar o valor da ciência na vida humana é um perigo, sem dúvida; assim como foi um perigo já bem observado a humanidade extremar na religião a salvação da espécie humana. O melhor ritmo, outrossim, é aquele que se pode dominar, que se pode estar com ciência dos prós e contras, ou seja, qualquer um, desde que bem medido. É assim que, em outro exemplo, qualquer disciplina da escola pode dar o bem viver, assim como a escolha de qualquer profissão pode sustentar a necessidade humana da subsistência, mas

dizer que uma escolha seja a melhor de todas, a única de atenção merecida, é um grave erro conceitual humano: onde estaria o livre-arbítrio?

É sabido, ao mesmo tempo, que todas as coisas são oriundas de uma causa e, por conseguinte, também se remetem a uma causa. E, como todas as coisas estão suscetíveis a ações: toda causa tem seu efeito e vice-versa. O acaso existe? Não se pode contar com isso, são necessárias ações premeditadas, que acometem reações esperadas. O empírico demonstra que o que se vive é uma complexa teia de fenômenos, que interagem mesmo que as conexões não sejam perceptíveis. Portanto, quanto maior a consciência de uma pessoa, maior sua capacidade de interferir nas causas em vez de ficar ao sabor dos acontecimentos. Por exemplo, ninguém precisa abrir mão de suas crenças, sua cultura, mas é necessário se fazer algo que interrompa a cadeia de violência que se instaurou entre os defensores dos diversos saberes – que é a mesma violência entre as etnias, entre as raças, entre as culturas, entre as religiões, entre as ideologias, entre as pseudoconsciências; ou seja, é essencial criar (ou reativar) uma nova (ou repensada) causa para gerar um novo (ou redesenhado) efeito. Aqui, convida-se para a causa da interdisciplinaridade, da interação entre os saberes, para a (re)construção de um novo modelo de formação humana.

É sabido, ainda, que todas as coisas se bifurcam em gêneros. Esses gêneros algumas vezes remetem a observação à imaginação e à vontade do conhecer, do saber, em outras ocasiões oferecem a ação e a vontade de fazer. De outra forma, poder-se-ia denominar a isso de passivo e ativo. Equilibrar os gêneros é fundamental, pois eles afetam diretamente os pressupostos da existência. Analisando este preceito na atualidade da sociedade humana, vê-se que o princípio ativo está exacerbado neste quadro de mundo competitivo: muita ação, poucas considerações. Assim, faz-se urgente reativar as forças intelectuais do pensamento antes e ao mesmo tempo da ação, sem, com isso, intimidá-la. O hábito da reflexão constante sobre as ações poderá, a despeito dos interesses da ciência contradizerem, aguçar a intuição, pois cada vez mais se saberá, e quase que instantaneamente, a hora de expandir ou recolher, de calar ou de falar.



## CONCLUSÃO

Articular o sentido da linguagem, logo da própria sociedade e cultura, que é também interpretar os primordiais valores humanos e, conseqüentemente, construir o movimento da vida. Eis o que este trabalho arquiteta quando pretende aliar forma e conteúdo na transfiguração de suas intenções: a boa formação do espírito humano e a melhor possível condução da existência (a ação humana).

Por isso, mirou-se buscar o sentido primário da linguagem, o qual se funda na idéia de construção da realidade de uma forma a não deixar escapar nenhum detalhe, o que poderia trazer o prejuízo de mal julgar o mundo, ou seja, de confundir verossimilhança com verdade. Assim, a construção deste trabalho arquitetou-se pela retórica, principalmente inspirada no método de Cícero e nos pensamentos de Rousseau.

O método (a forma) de exposição só foi possível, neste caso, por se tratar da própria expressão do conteúdo. Se a **retórica**, por um lado, é a expressão das intenções, por outro, também é a comunicação direta de um juízo a um público. Se o **exórdio** é a apresentação que deve emocionar, é também a exploração da consciência (ou ausência dela), é igualmente a projeção de luz sobre uma questão e ainda a sugestão da simpatia e de um pacto entre o narrador e o leitor: aqui se apregoando toda a sensibilidade que a sociedade humana precisa ter com a disciplina de filosofia, conforme a idéia central deste manuscrito. Se a **invenção** é a apresentação dos fatos importantes, buscando-se atenção, também é o resgate, pois os fatos importantes são sensíveis a todos, mas que, por algum infortúnio, fogem ou se escondem, não se tornam saber; e o saber é o que inventa o homem enquanto homem, e como o saber é a busca da verdade, a sinceridade do “amor à sabedoria” é que poderá bem formar este Ser, o humano. Se a **exposição** é a defesa da tese, a exposição do que está em jogo, e o que está em questão é o como se constitui o ser humano, é necessário escolher um caminho e se conduzir através dele por um método que faça justiça a existência do homem no mundo; ou seja, é hora de entender o que é importante para se bem viver e bem se constituir humano. Se a **amplificação** é exemplificar e confirmar o que está exposto, não é em nenhum outro lugar senão no mundo que se descobrirá

as verdades de um juízo; assim, é mister respeitar a relação subjetividade e existência, pensamento e mundo, teoria e prática. E se a **peroração** é um convite à participação das idéias, não há apelo mais apropriado do que o “amor à sabedoria” para se entender uma idéia.

Assim, capítulo a capítulo, item a item, movimento a movimento, este trabalho engendrou as sínteses da retórica nas análises de um discurso que tem como meta a eficiência. Disto, então, é que se pode vir a perfilar as conclusões:

O homem está envolto num quadro nada altivo dentro da sociedade que tão bem arquitetou para melhor viver. Na comunidade das mútuas cooperações humanas, a vida poderia ser mais confortável, mais segura, menos penosa e frágil. Contudo, o que se encontra tão clara e distintamente são manifestações tais quais: desapego ao sentido de existência, violência entre pessoas aparentemente bem conscientes do certo e do errado, desinteresse pelo aprender – característica tida como básica do caráter humano enquanto humano –, desencontros entre os sentidos de pensar e agir – quando o sabido é o fato de que viver envolve esses dois pólos em bem definida articulação –, fragmentação do sentido das coisas – cada qual em sua ideologia vivendo como se o seu meio fosse o melhor, o único digno de interesse. Desta feita, a boa consciência deve investir na idéia de que se deve almejar (re)construir um novo mundo.

Para tanto, é necessário se estabelecer um ponto de partida: bem definir como está o mundo hoje; apreender as idéias fundamentais de como ele deveria ser, conforme o estabelecido pela natureza, e que se pode apreender com o auxílio do bom discernimento, contidos na sensação da razão e na razão da sensação; e se apoiar nos princípios e regras fundamentais bem circunspectos para se pôr na tarefa de agir.

Dentro destas perspectivas, elegeu-se nas premissas do pensamento de Jean-Jacques Rousseau uma possibilidade de caminho para proceder (em nível de análise, reflexão e ação), a execução dessas necessidades de assentamento dos ideais de interferir no destino em que o homem está se embrenhando.

Em cima disto, concluiu-se que modificar a sociedade humana é a mesma tarefa de modificar a formação dos indivíduos que configuram a

sociedade humana, pois de acordo como os sujeitos são formados, conforme agem, conforme fazem o mundo. Assim, bem formar os entes humanos é bem formar o mundo destes e, como estes são (como até sua presunção admite) os que mais interferem no mundo, no planeta, até no cosmos, a responsabilidade por tudo sair muito bem cabe, em larga medida, a eles próprios.

Destarte, buscou-se comprovação cabal desses conceitos, diagnósticos e prognósticos. Mostrou-se na ação humana global, por um lado, o panorama dos riscos a que todos estão envolvidos e na ação localizada, por outro, o quanto os indivíduos estão preocupados, querem e podem agir. Tudo dentro dos parâmetros estabelecidos pelos valores humanos, os quais guiam o sentido da boa vontade de todos em prol de um mundo fraterno, honesto, justo, respeitoso e solidário – bom de se viver, na excelência do termo.

Deste modo, então, configurou-se ao leitor o dedicado convite de participar da intrigante arte de busca da consciência plena, para a qual é essencial, sempre, estar alerta em criticar e buscar razões para bem promover a prática do viver. É assim, portanto, que se forma um ser humano de fato: consciente.

Por tudo isso, enfim, deve-se agradecer a quem gentilmente dispensou a paciência de chegar até aqui, esperando terem sido dados subsídios suficientes e eficientes para que o leitor tenha encontrado razões para se sensibilizar com a importância de se bem formar os indivíduos, de bem conduzir a existência (de bem agir no mundo) e de que há uma invenção humana que justapõe o método e o conteúdo dessas ações de construção do sujeito, que é a Filosofia, se bem dimensionada. Deste modo, procurou-se nesta articulação (de bem dimensionar) resposta à questão promovida na discussão deste trabalho: o papel da disciplina de Filosofia no ensino e na ação educativa da formação humana.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- APÓSTOLOS; et al. **Bíblia Sagrada**. São Paulo: Edição Clarentiana, 1997.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a Crítica do Sujeito**. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Da Revolução**. Brasília: UnB, 1988.
- ARIÉS, Philipe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
- ARISTÓTELES. **Arte Poética e Arte Retórica**. São Paulo: Nova Cultural, Edição *Os Pensadores*, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Poética**. São Paulo: Ars Poetica, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, Edição *Os Pensadores*, 1987.
- \_\_\_\_\_. **O Homem de Gênio e a Melancolia: O Problema XXX, 1**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Metafísica**. São Paulo: Nova Cultural, Edição *Os Pensadores*, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- BACON, Francis. **Novum Organum ou Verdadeiras Inovações Acerca da Interpretação da Natureza**. Coleção *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1984.
- BARILLI, Renato. **Retórica**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt. **Postmodern Ethics**. Malden: Blackwell, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **La Metafísica de la Juventud**. Barcelona: Bellaterra, 1993.
- BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BORGES, Maria Soledade Gomes. *In*:  
[http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/revista\\_online5/pontodevista/pos.htm](http://www.uniube.br/institucional/proreitoria/propep/mestrado/educacao/revista/revista_online5/pontodevista/pos.htm). Acessado em 02 de junho de 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96**. Curitiba: APP -Sindicato, 1997.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonéia da. **Educação: professor e novas tecnologias; em busca de uma conexão real**. Curitiba: Protexoto, 2003.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pertencendo ao Universo**. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1991.

\_\_\_\_\_. **Sabedoria Incomum**. São Paulo: Cultrix/Amana-Key, 1995.

CARRIÈRE, Jean-Claude; *et al.* **Entrevistas Sobre o Fim dos Tempos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CASSIRER, Ernst. **A Questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. *In*: Introdução – O Direito à Preguiça. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio Al Saber Enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CÍCERO. **Dos Deveres**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

\_\_\_\_\_. **Orações**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

CÍCERO, Antonio. **O Mundo Desde o Fim**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

COELHO, Eduardo Prado. **Os Universos da Crítica**. Lisboa: Edições 70, 1987.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Descartes: a paixão pela razão**. São Paulo: FTD, 1988.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2000.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as Crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusoe**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DELVAL, Juan. **Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

\_\_\_\_\_. **Regras para Direção do Espírito**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

\_\_\_\_\_. **As Paixões da Alma**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIDEROT, Denis. **Da Interpretação da Natureza e Outros Escritos**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

DIEZ, Carmem Lúcia F.; HORN, Geraldo B. **Orientações Elaboração de Projetos e Monografias**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor Mikhailovitch. **Memórias do Subsolo**. In: **Noites Brancas e Outras Histórias**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

\_\_\_\_\_. **Crime e Castigo**. São Paulo: Editora 34, 2001.

DROIT, Roger-Pol. **101 Experiências de Filosofia Cotidiana**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

EAGLETON, Terry. **A Função da Crítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ECO, Umberto. **Como se Faz Uma Tese**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

EPICURO. **Lettre à Ménécée**. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ESPINOSA, Baruch de. **Pensamentos Metafísicos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ETGES, Norberto J. In: **Ciência, Interdisciplinaridade e Educação**. [s.r.].

FARACO & MOURA. **Língua e Literatura**. São Paulo: Ática, 2001.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. **Língua e Literatura – Volume 2**. São Paulo: Ática, 2000.

FÁVERO, Altair Alberto; *et. al.* **O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade e Ensino**. São Paulo: Cortez, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERNANDES, E. **Problemas Lingüísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERREIRA, Sandra Lúcia. In: **Introduzindo a Noção de Interdisciplinaridade**. [s.r.].

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FORTES, Luiz Roberto Salinas. **Paradoxo do Espetáculo: política e poética em Rousseau**. São Paulo: Discurso Editorial, 1997.

\_\_\_\_\_. **Rousseau: da teoria à prática**. São Paulo: Ática, 1976.

FOUCAULT, Michel. **O Dossier / Últimas Entrevistas**. Org. Carlos Henrique de Escobar, p. 54. RJ: Livraria Taurus Editora, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. RJ: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Archivio Foucault**. Vol. 3. **Estetica dell'esistenza, etica, politica**. A cura di Alessandro Pandolfi. Milano, Feltrinelli, 1994, pp. 137-144. Tradução portuguesa de Selvino José Assmann. Florianópolis, setembro de 2000. In: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/foucault.htm>. Acessado em 02 de Junho de 2004.

FRANK, Helmar G. **Cibernética e Filosofia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Volume XXI (1927-1931): **O Futuro de uma Ilusão; O Mal Estar na Civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Volume IX: **'Gradiva' de Jensen e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Volume IV: **A Interpretação dos Sonhos (primeira parte)**. Rio de Janeiro: Imago, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas**. Volume V: **A Interpretação dos Sonhos (segunda parte)**. Rio de Janeiro: Imago, [s.d.].

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: **A Interdisciplinaridade Como Necessidade e Como Problema nas Ciências Sociais**. [s.r.]

FUSCO, Rosário. **Introdução à Experiência Estética**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAY, Peter. In: Introdução: CASSIRER, Ernst. **A Questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

GOETHE, Johann Wolfgang von. **Fausto**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. **As Afinidades Eletivas**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.

GRAY, John. **Cachorros de Palha**. São Paulo: Record, 2006.

HEARNshaw, F.J.C. (Ed.). **Rousseau**. In: **The Social and Political Ideal of some Great French Thinkers of the Age of Reason**. London: Harrap, 1930. In: GAY, Peter. In: Introdução: CASSIRER, Ernst. **A Questão Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo: UNESP, 1999.

- HEGEL, G. W. F. **Curso de Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.  
 \_\_\_\_\_. **Fenomenologia do Espírito**; Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 2001.  
 \_\_\_\_\_. **Ser e Tempo**. Parte II. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, [s.d.].
- HORN, Geraldo Balduino. **Por uma Mediação Praxiológica do Saber Filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002.
- HUME, David. **Ensaio Morais, Políticos e Literários**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Divulgação do Livro, 1969.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.  
 \_\_\_\_\_. **Idéia de uma História Universal de um Ponto de Vista Cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- KOFMAN, Sarah. **A Infância da Arte: uma interpretação da estética freudiana**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.
- KUNDERA, Milan. **A Insustentável Leveza do Ser**. São Paulo: Record, 1983.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LACERCLE, J. -L. **Jean-Jacques Rousseau, Modernité d'un Classique**. Paris: Larousse, 1973.
- LAFARGUE, Paul. **O Direito à Preguiça**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.
- LAMPERT, Ernâni. **A Globalização e os Desafios da Universidade Pública**. In: Revista "Universidade e Trabalho", ano VIII, no. 15, fevereiro 1998.
- LAUNAY, Michel. Introdução ao **Emílio**. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LEIBNIZ. **Novos Ensaio sobre o Entendimento Humano**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1984.



LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LÉVY-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

\_\_\_\_\_. **O Pensamento Selvagem**. São Paulo: Edusp, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMONGI, Maria Isabel. **Hobbes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LOCKE. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1973.

MACHADO, Andréa Horta; MOURA, André Luiz Alves. **Concepções Sobre o Papel da Linguagem no Processo de Elaboração Conceitual em Química**. In: QUÍMICA NOVA NA ESCOLA; Linguagem em Química N° 02; NOVEMBRO 1995.

MAQUIAVEL, Nicolau. **A Mandrágora**. Lisboa: Estampa, 1970.

\_\_\_\_\_. **O Príncipe**. São Paulo: Martin Claret, 2 000.

MARCO AURÉLIO. **Pensées**. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III: O Cuidado de Si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

MARTINS, Otto H. **Luz – a dualidade onda-partícula** (prelo). Curitiba: PPGE/UFPR, 2004.

MARX, Karl. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_. **Diferença Entre a Filosofia da Natureza em Demócrito e em Epicuro**. Lisboa, Presença, 1972.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Sobre Literatura e Arte**. Lisboa: Estampa, 1971.

MELO NETO, João Cabral. **Poesias Completas (1940-1965)**. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1986.

MENDES, Dumerval Trigueiro. **Filosofia Política da Educação Brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ / Fundação Universitária José Bonifácio, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaaios**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MORAES, Vinícius de. **O Caminho para a Distância**; In: **Poesia completa e prosa: "O sentimento do sublime"**. Rio de Janeiro: Schimdt, 1933.

MORETTO, Fulvia Maria Luiza. **Introdução in: Os Devaneios do Caminhante Solitário**. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). **Retóricas de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Humanitas, 1999.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Gramática Contemporânea da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1997.

NIELSEN NETO, Henrique (Org.). **O Ensino da Filosofia no 2º. Grau**. São Paulo: SOFIA – SEAF, 1986.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras Incompletas**. Coleção Os Pensadores; volumes I e II. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Desumanização da Arte**. São Paulo: Cortez, 1991.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSOA, Fernando. **Tabacaria e Outros Poemas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

PIGEAUD, Jackie. Apresentação e Notas *In: O Homem de Gênio e a Melancolia: O Problema XXX, 1*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 1998.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates. Banquete**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. **A República**. Edição Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **Diálogos II. Fédon. Sofista. Político**. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Fedro**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

PLUTARCO. **Vidas dos Homens Ilustres**. V. III (Paulo Emílio). São Paulo: Ed. das Américas, [s.d.].

POMBO, Olga. **Biobibliografia de Rousseau**. Consultado da Internet em 10/06/2005 no site: <http://www.unige.ch/citeuni/rousseau/captab1.html>

PRADO JR., Bento. **A Força da Voz e a Violência das Coisas**. *In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. Ensaio sobre a Origem das Línguas*. Campinas: Unicamp, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Projeto Fazendo Escola**. Curitiba, 2006.

ROBINSON, James Harvey. **A Formação da Mentalidade**. Tradução: Monteiro Lobato. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

ROSSI, Paolo. **O Nascimento da Ciência Moderna na Europa**. São Carlos: Edusc, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Do Contrato Social**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Os Devaneios do Caminhante Solitário**. Brasília: Universidade de Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., edição *Os Pensadores*, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. São Paulo: Nova Cultural Ltda., edição *Os Pensadores*, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a Origem das Línguas**. Campinas: Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto para a Educação do Senhor de Sainte-Marie**. [s.l.]: Paraula, [s.d.].

SAFO. **Safo de Lesbos**. São Paulo: Ars Poética, 1992.

SHAFTSBURY, Anthony Ashley Cooper. **Characteristics of Man, Manners, Opinions and Times**. Oxford: Clarendon Press, 1999.

SANT'ANNA, Affonso Romano. **Epitáfio para o Século XX e outros poemas**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

SANTOS, Mário Ferreira. **O Um e o Múltiplo em Platão**. São Paulo: Logos, 1958.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Prêmio Nobel Cia. Das Letras, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem Numa Série de Cartas**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Amor. Metafísica da Morte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau. La Transparence et L'Obstacle**. Paris: Gallimard, 1976.

THOREAU, Henry David. **Walden ou A Vida nos Bosques**. São Paulo: Global, 1984.

VOLTAIRE. **Cândido ou O Otimismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Da Certeza**. Lisboa: Edições 70, 1990.

## ANEXO

## PROJETO FAZENDO ESCOLA

**PROJETO FAZENDO ESCOLA 2004**

**SEMINÁRIO INICIAL** 26 DE JULHO DE 2004

**LOCAL**  
PARANÁ CLUBE (sede social)  
Av. Presidente Kennedy, 2.377  
(entrada pela rua São Paulo)

**PROGRAMA**  
19h abertura  
19h20 palestra  
20h50 encerramento

**"O desafio do professor na promoção da aprendizagem significativa"**

**Participação**  
Prof.<sup>a</sup> Lúcia César Furtado dos Santos  
Pedagogia  
Psicologia  
Gestalt-terapia e Dinâmica de grupo  
Psicopedagogia  
Prof.<sup>a</sup> Especialista em Orientação Educacional  
Mestrado em Educação (L1 - RJ)  
Doutorado em Ciências da Educação  
U. Universidade de Marília - C. 0002

**CRONOGRAMA**

**SEMINÁRIO INICIAL** 26 de julho

**1.º ENCONTRO** (agosto)  
via malote (26 de agosto)  
na SME (27 de agosto)

**2.º ENCONTRO** (setembro)  
via malote (23 de setembro)  
na SME (24 de setembro)

**3.º ENCONTRO** (outubro)  
via malote (21 de outubro)  
na SME (22 de outubro)

**4.º ENCONTRO** (novembro)  
via malote (25 de novembro)  
na SME (26 de novembro)

**SEMINÁRIO FINAL** 26 de novembro

**SEMINÁRIO FINAL**  
Cada IES será responsável pela organização do Seminário Final para os seus bolsistas.

**OBSERVAÇÃO**  
A bolsa-auxílio de R\$1.200,00 será paga em 3 parcelas de R\$ 240,00 cada, de agosto a dezembro.

**Diretor de ensino da ABEU COLÉGIOS - RJ**

## JUSTIFICATIVA

Considerando o contexto em que os profissionais de educação municipal se inserem, a Secretaria Municipal da Educação dá continuidade ao projeto FAZENDO ESCOLA, visando à melhoria da ação e, conseqüentemente, ao sucesso do aluno.

O FAZENDO ESCOLA consiste na concessão de bolsas-auxílio aos servidores da carreira do magistério municipal que atuam em unidades escolares da Rede Municipal de ensino de Curitiba, centros de atendimento especializado, faróis de escola e creches, para que elaborem projetos visando ao desenvolvimento de novas propostas e experiências educacionais aplicáveis à sua ação diária.

A bolsa-auxílio e o acompanhamento da SME e da IESs possibilitam a melhoria qualitativa da execução do projeto, pois permitem a capacitação em serviço, com ênfase na ação-reflexão-ação do profissional.

## COMO TRABALHAMOS

Pensar uma proposta curricular significa pensar políticas culturais, assumindo a cultura como espaço social de fronteiras múltiplas heterogêneas, onde diferentes histórias, linguagens, experiências e vozes misturam-se em meio às diferentes relações de poder e privilégio (GIROUX, 1990).

Implementando-se mudanças na organização curricular do ensino fundamental, projetam-se novas configurações no modo de pensar e agir dos atores culturais. Significa que um projeto de sociedade e de homem deve servir de base às decisões sobre o que e como ensinar em um dado estabelecimento de ensino.

Ao se tomar consciência da responsabilidade social que têm os que elegem/constituem uma proposta pedagógica há que se construir processos em que os profissionais da educação, juntamente com outros trabalhadores culturais e alunos, repensem e transformem o modo como eles "próprios se definem como sujeitos políticos capazes de exibir sensibilidade críticas, coragem cívica e forma de solidariedade enraizadas em um forte compromisso com a liberdade e a democracia" (GIROUX, 1999, p. 191), pois as escolas são locais onde o conhecimento e o poder entram em relações que se articulam com os movimentos que estão ocorrendo na sociedade mais ampla.

Na construção de um projeto pedagógico, há necessidade de superar as concepções tradicionais de currículo, as quais se caracterizam pela repetição de conhecimentos, tidos como imutáveis e/ou determinados. Superações realizadas no movimento da prática social, que refletem múltiplos discursos e visões de mundo.

Trata-se da construção de uma nova pedagogia, prática cultural envolvida na produção de conhecimentos, identidades e desejos. Uma pedagogia crítica, mas formadora de uma esfera pública de cidadãos capazes de exercer poder sobre suas vidas e especialmente sobre as condições de produção e aquisição de conhecimento (GIROUX, 1999).

Nessa pedagogia, construída por atores que buscam cotidianamente refletir sobre os conteúdos manifestos e ocultos da realidade social e escolar, o currículo constitui um marco, uma moldura que delimita a inserção dos alunos em sistemas de significação e representação, nas quais eles constroem sua compreensão da realidade. Nela, o conjunto de práticas sociais não constituídas pela escolarização deve estar articulado à prática escolar, para que nesta se possa problematizar as relações de poder que ocorrem nas diferentes trocas, linguagens, tempos e espaços sociais.

#### **DA PROGRAMAÇÃO LINEAR AO CURRÍCULO EM REDE**

Uma mudança importante é exigida pela contemporaneidade aos que pensam sobre o que e como ensinar, pois as fontes de informação multiplicam a cada dia, assim como as competências requeridas pelas atividades produtivas ligadas às novas tecnologias: tanto a organização linear do currículo não é mais satisfatória, quanto à concepção que a ela está subjacente.

(...) Nessa construção curricular é que se dá o exercício da autonomia pedagógica, que não é o mesmo que “deixar acontecer” ou “cada um fazer o que quiser”. A construção curricular só existe se houver intenção coletiva de formar mulheres e homens para viverem em um espaço/tempo que está em mudança permanente.

Para auxiliar as escolas na construção de suas propostas curriculares e por se entender que as escolas municipais de Curitiba compõem uma rede de ensino que precisa manter uma unidade de intenção, apresentam-se, a seguir, os princípios para a educação em Curitiba.

Os princípios da **Educação para o Desenvolvimento Sustentável, da Educação pela Filosofia e da Gestão Democrática do processo pedagógico** são a explicitação resumida do conjunto integrado e aberto que se pretende seja as construções curriculares nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

#### **Educação para o Desenvolvimento Sustentável**

Ao se pensar na educação para o Desenvolvimento Sustentável, está se partindo da realidade socioambiental resultante da ação do homem até este momento histórico e sobre as intenções educacionais que se fazem necessárias para a recondução da vida humana na sua interação com o todo universal.

#### **Educação pela Filosofia**

Ao se pensar na Educação pela Filosofia, está se propondo que a realidade pedagógica nas escolas da RME seja constituída pelo diálogo reflexivo em todas as instâncias escolares e educacionais. E, especialmente, que a relação professor-aluno seja resultado do entendimento de que o conhecimento não está “pronto” para ser utilizado, mas em constante construção, o que se dá pelas interações e sucessivas aproximações dos objetos de estudo. Essa aproximação só se dá na busca e reflexão permanente no exercício da liberdade do pensamento.

#### **Gestão Democrática do Processo Pedagógico**

Ao se pensar na Gestão Democrática do processo pedagógico, está se propondo que as relações humanas que ocorrem na escola (entendida em toda sua complexidade cultural) sejam a plena construção da democracia social.(...).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA: DIRETRIZES CURRICULARES EM DISCUSSÃO – 2001/2004 - SME

(PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. PROJETO FAZENDO ESCOLA 2004. **Manual de Orientação IESs 7ª. Etapa.**)